حسني عايش

امتحان عامّ
أم استغفال للرأي العامّ؟؟!





امتحان عامّ
أم استغفال للرأي العامّ؟؟!

امتحان عامّ أم استغفال للرأي العامّ ؟!! / تربية
حسني عايش / مؤلّف من الأردنّ
الطبعة الأولى ، ٢٠٠٣



المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر
المركز الرئيسي :
بيروت ، الصنايع ، بناية عيد بن سالم ،
ص.ب : ٥٤٦٠-١١ ، العنوان البرقي : موكيّالي ،
هاتفاكس : ٧٥١٤٣٨ / ٧٥٢٣٠٨
التوزيع في الأردن :
دار الفارس للنشر والتوزيع
عمّان ، ص.ب : ٩١٥٧ ، هاتف ٥٦٠٥٤٣٢ ، هاتفاكس : ٥٦٨٥٥٠١
E-mail : mkayyali@nets.com.jo
تصميم الغلاف والإشراف الفنّي :
®
الصفّ الضوئيّ :
إسراء العجوة / الأردنّ
التنفيذ الطباعيّ :
مطبعة سيكو / بيروت ، لبنان

رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر ٢٠٠٢/٩/٢٢٣٢
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنيّة ٢٠٠٢/٩/٢٣٨٩

ISBN 9953-441-82-0

تربية

حسني عايش

امتحان عامّ أم استغفال للرأي العامّ ؟!





إهـداء

إلى الطلاب والطالبات الذين يفشلون في الامتحانات العامة، لا لعوق عقلي ثابت عندهم، بل لغياب تكافؤ الفرص القبلية والامتحانية عندهم لعوامل وظروف نفسية واجتماعية واقتصادية ومدرسية . . . خارجة عن إرادتهم، ولتركيز الامتحانات على قياس الذكاء اللغوي القلمي (الكتابي) فقط، ومع هذا لا يجعلون اليأس يتسرب الى إيمانهم بقدراتهم ومواهبهم وعبقرياتهم، وإرادتهم وآمالهم في النجاح في التعلم والعمل والحياة.



مقدمـــة

أقدم هذا الكتيب ليكون بمثابة بيان للقراء والناس كافة ، يحضهم على السعي والعمل لوقف التدمير التربوي ، والاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي ، والسياسي ، والإنساني ، للامتحانات العامة ، بأشكالها وأنواعها ، كما يتجلى بسقوط مئات الآلاف من المتقدمين إليها فيها ، في البلدان العربية كل عام ، وفي خيبة الأمل أو الشقاء الذي يصيبهم وذويهم جرّاءَها والتي تخفيها النسب المئوية وتطمسها ، مع أن الطلاب والطالبات يمضون نحو تسع سنوات قبل امتحان الشهادة الإعدادية أوالشهادة المتوسطة في بعض البلدان ، ونحو اثنتي عشرة سنة قبل امتحان الثانوية العامة في جميع البلدان العربية ، وهم يخضعون لمئات بل آلاف الامتحانات المدرسية : اليومية ، والأسبوعية ، ونصف الشهرية ، والشهرية ، والشهريْنيّة ، والفصلية ، والسنوية ، في جميع المواد وفروعها ينجحون ويترفعون في ضوئها من صف أو فصل إلى صف أو فصل أعلى ، ومن مرحلة الى مرحلة أعلى ، ثم يأتي ما يسميه بعض المربين بامتحان الطلقة الواحده ليصيبهم في مقتل ، (فيسقط) نصفهم أو أكثر فيه ، (وقد يساوي عشرات الألوف) ، مع أنهم ليسوا مسؤولين وحدهم عن نتائجه ، ويوجد بينهم من "الموهوبين والعباقرة" ما يساوي أو يزيد على عدد هؤلاء بين الناجحين ، لأن الامتحان لا يرقى إلى مستوى الذين يفشلون فيه ولا يكشف عن قدراتهم ومواهبهم وعبقرياتهم.

والحقيقة – وكما كان المرحوم الاستاذ الدكتور عبد العزيز القوصي يقول– إن الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها، قرار سياسي (واقتصادي) أكثر منه قراراً تربوياً ، وإلا ما لجأت الحكومات إليه لجعل عدد الملتحقين بالكليات والجامعات في حده الأدنى لأن كل طفل سوي أي غير مصاب بعوق عقلي ثابت ، يمكن أن يتعلم وينجح في المدرسة والدراسة اذا أتيحت له الفرصة المناسبة والظروف المؤاتية .

حسني عايش (اللّبدي)
ص . ب 142977 عمّان 11844 الأردن

الفصل الأول

الامتحان العام شرٌ يجب التخلّص منه

تفيد معظم البحوث والدراسات أن الامتحانات الثانوية العامة (Public exams) والامتحانات المقننة (Standardized tests) واختبارات (مقاييس) الذكاء (Intelligent tests) امتحانات أو اختبارات تحصيل (Achievements Tests) تؤثر فيها عوامل التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمجتمع والعوامل المدرسية ، أوالخلفية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والإعلامية ، والتعليمية ...للطالب أو الطالبة .

وسوف أسمّي هذه الامتحانات بالامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها، وإن كان يتقدم إليها – احياناً – الطلبة بالجملة كما في امتحان الثانوية العامة، أو بالجملة والمفرّق كما في الامتحانات المقننة واختبارات الذكاء .

ولأن هذا الفصل تهيئة للفصول الباقية في هذا الكتيب ، فقد أوجزت فيه عيوب الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها ، وكيف تقصّر عن خدمة الأهداف النبيلة والسامية للتربية والتعليم ، بحيث تقطع الطريق على فلاسفة الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها ، أو الداعين إليها، والمتمسكين بها ، ببيان فسادها في الحكم النهائي على الطلبة الممتحنين بها ، وما يمكن أن تقوم به المدرسة بغيابها أو في حالة إلغائها.

لقد بدأتُ الدعوة إلى إلغاء الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها منذ سبعينيات القرن الماضي ، وإلى عدم إخضاع الأطفال – أبداً – لاختبارات الذكاء منها ، مقدماً في كل مرة ومستشهداً بالأدلة والبراهين العلمية والواقعية على فسادها ، وعلى مسؤولية نظام التعليم – لا الطلبة وحدهم –

عن نتائجها . وقدتمكنت الحركة الأردنية المضادة للامتحانات العامة من إلغاء امتحان الإعدادية العامة ، وعرقلة محاولة العودة إلى إعماله.

كان المؤيدون للامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها ، والمدافعون عنها والمطالبون بالتمسك بها ، والمحاربون من أجل بقائها ، وأسميهم بالامتحانيين (الذين يشكون في جدواها عندما تخونهم نتائجها في أبنائهم أو بناتهم ، فيرفضونها "بتهريبهم" إلى جامعات تقبلهم أينما كانت) يردون علينا في كل مرة – في مقالة أو ندوة أو مؤتمر أو نقاش – أن الامتحانات شرٌّ لا بد منه . وكأن هذا الشر قدر محتوم لا يمكن التخلّص منه ، وأن علامات الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها متنبئ جيد بأداء الطالب أو الطالبة (في المستقبل) أي في الجامعة والعمل والحياة .

إن الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها شرٌّ لا بد منه عندهم يجب علينا تجرّعه لأنه لا يوجد لها بديل كما يزعمون مع ان البديل موجود ، ولكنهم يرفضونه مفضلين الاحتفاظ بالشرّ عليه . ومنه – على سبيل المثال– ملف الطالب أو الطالبة المدرسي ، أي تقييم المدرسة لنمو طلبتها لأنها أعرف بهم من أي امتحان عام ، وأصدق تنبؤاً بأدائهم في المستقبل منه . لكن ذلك يتطلب – طبعاً – بقاء المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات في مدارسهم مدة كافية فلا ينتقلون منها إلى مدارس أخرى وكأنهم سيارات تكسي تتنقل بين الشوارع والمناطق ، ولا تضيع مسؤوليتهم عن التعلّم نتيجة لذلك ، كما هو واقع الآن في المدرسة العربية . ومنه تقييم الأداء (Performance (tasks) assessment)، وتقييم الأداة بصورة فعلية لا مفتعلة (Authentic assessment) والمشروعات Projects الفردية والجماعية ، ومنه الوصف المحدد لأداء معين ذي مستويات نوعية مختلفة (Rubric) مما يقع تحت باب تقييم الأداء بأشكاله وأنواعه ودرجاته .

لعلّ البديل الأفضل للامتحانات العامة ، بأنواعها وأشكالها ، هو التعلّم القائم على مواقف حياتية (Authentic Learning) حقيقية مستمدة من

أنواع المشكلات التي يمكن أن يواجهها المتعلّم بعد تخرجه في المدرسة ، وأسلوب التعلّم التعاوني ، وإسلوب حل المشكلات ، وتنظيم أعمال المشروع وأولوياته ، والتعلّم النشط أو الفعّال (Active Learning) وتعَلّم التفكير الناقد والمبدع ، وبناء أساليب التعليم على أساليب التعلّم لا العكس ، ومخاطبة مختلف أنواع الذكاء ... وكما يرد ذكره في فصول الكتاب .

وبما أن أنظمة التعليم في البلدان العربية منقولة –في شكلها وجوهرها– عن النظام التعليمي (الصناعي) الطبقي الاستعماري في الغرب ، وبخاصة أنظمة بريطانيا وفرنسا، ثم أمريكا ، قبل أو دون أن يكون لديها صناعة ، وبما أنها اليوم تتماثل معه في أنماط الإنتاج والاستهلاك ، والتعليم ، والإعلام... الخ ، فإنها – بلا شك – متماثلة معه في مشكلاته وأزماته ، ومنها مشكلات التعليم وأزماته . ولذلك يجب علينا أن لا نغرف من التيار العام فيه ، الذي لا قبل له هو بوقفه، بل التعلّم من الأصوات والاتجاهات الطليعية فيه كيفية معالجتها ومواجهتها كيلا نكرر أخطاءه . فلا يزاودنّ أحد علي – إذن – أو يستنكرنّ استشهادي بنتائج بحوثه ودراساته في موضوع الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها ، وبخاصة أنه لا توجد أدبيات وبحوث عربية أصيلة معاصرة في الموضوع، فالمؤجود منها – إجمالاً – نسخٌ عن أدبياته وبحوثه أو سلخٌ لها أو مسخٌ .

يجب علينا أن لا نقلده تقليداً أعمى في كل شيء ومن ذلك موضوع الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها . فنحن مقارنة به مبتدئون ولكننا محظوظون لأننا نستطيع تجنب أخطائه ، وما رسخ فيه وعزّ عليه تغييره والخلاص منه . إنّ بريطانيا – مثلاً – لا تستطيع السير على اليمين مثلنا بعدما أصبحت بنيتها السياراتية يسارية . وأن أمريكا – مثلاً – لا تستطيع – إلى اليوم – وقف التيار الامتحاني الجارف فيها لمرور نحو مائة سنة على نشوئه ، وهيمنة الشركات الامتحانية عليه وعلى القرار السياسي فيها لصالحها فيه . لكننا نستطيع الاستماع إلى الأصوات القوية أو إلى الحركة المضادة

للامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها هناك التي تنبه إلى فساد تلك الامتحانات ، وتحذّر من مواصلة الانغماس فيها ، والتعرّف على الكليات والجامعات التي تتخلى عنها في قبول الطلبة فيها.

لقد أصبحت الامتحانات العامة في أمريكا (وهي بالآلاف) صناعة قوية ضخمة (Testing Industry) تدر على أصحابها والعاملين فيها البلايين . لقد وصلت الكلفة المباشرة وغير المباشرة هناك إلى نحو عشرين بليون دولار سنة 1993 كما يقول بيتر ساكس في كتابه بعنوان : العقول المقننة (Standardized Minds , 1999) كانت ميزانية شركة خدمات الامتحان (Educational Testing service) غير (الربحية) منها نحو خمسمئة مليون دولار سنة 1998م ، والعاملون فيها نحو ألفين وأربعمئة شخص **موزعون في** مكاتب امتحانية في طول البلاد وعرضها لإدارة أو بيع مئة نوع من الامتحانات المقننة أشهرها سات1 (SAT 1) وسات2 (SAT 2) .

ويضيف ساكس : " ومع أن هذه المؤسسة غير ربحية – كما تدعي – إلا أن جميع عملياتها تجارية أو ربحية يستفيد منها العاملون فيها ومعها ، وهي أشبه بإمبراطورية بطرازها الجامعي الشكل الذي يقع على أرض مساحتها 360 إيكراً (الإيكر يساوي أربع دونمات تقريباً) خارج مدينة برنستون في ولاية نيوجرسي ، عليها بركة سباحة وفندق ومرافق للتنس ، وفيها موظفون وكأنهم أساتذة في جامعة ، مما يجعل من الصعوبة بمكان التمييز بين صفة "غير الربحية" عندها وصفة الربحية التي عند بقية الشركات التي تتاجر بالامتحانات " .

ويذكر دانيال تانر – أستاذ التربية في كلية الدراسات العليا في جامعة رتيجرز" (Phi Delta Kappan, November . 2000) أن هذا الدخل السنوي الكبير الناجم عن ما يشبه الاحتكار لسوق الامتحانات هو محل حسد الشركات الكبرى الربحية التي يسعى كل منها لتعظيم حصة سِلَعه أو خدماته من السوق الاستهلاكية " .

ولذلك تزدهر صناعة الامتحانات العامة في أمريكا ، مُتحدية نتائج البحوث والدراسات التي ثبت فسادها ، لأن أمريكا بلد رأسمالي (إلهه هو المال والدولار رسوله) ومُجتمعها عنصري طبقي بتكوينه ، وبالمنطلقات الأولى للامتحانات العامة فيه .

ويؤكد الباحث والكاتب وعالم النفس الشهير جيرالد بريسي (Phi Delta Kappan, September 1998) " أن اعتقاد الناس الشائع أن امتحان الثانوية العامة سات (SAT) وهو المقرر الوحيد للقبول في الجامعات هو انتصار لـ ETS بالتسويق على الحقيقة ، لأنه عندما نبحث عن العلاقة بين العلامة فيه والعمل أو الدخل فإنها تختفي . لعلّ ذلك النجاح هو الذي أغرى ETS بإنشاء شركة امتحانات ربحية سنة 1996 لإدارة عملياتها الدولية (لعولمة الامتحانات الأمريكية) . كما قامت ولأول مرة في نصف قرن (سنة 2000) باختيار رئيس لها من طبقة رجال الأعمال لا التربية والتعليم ، وكان تخصصه الرئيس هو التسويق " .

لقد فُبركت امتحانات الذكاء – أصلاً – في أمريكا بحيث تميز بين البيض والسود ، وبين الانجلوساكسون ، والطليان والبولنديين واليهود ... الذي كانوا يوصفون نتيجة لها بالمعتوهين والهبل والمنحطين ... بل إن فلاسفتها ادعوا أن اللامساواة الاجتماعية والاقتصادية بين الناس ناجمة عن اللامساواة في الذكاء (الفطري) بينهم ، فلا حاجة ولا ضرورة لإزالة الفوارق بينهم.

" لعلّ إعجاب الامتحانيين بالفروق الجينية أو الفردية (لا التفرد) كما تعبّر عنها اختبارات الذكاء أو الاختبارات المقننة، لا ينبع من حب للبحث عن الحقيقة العلمية المجردة عندهم ، بمقدار ما ينبع من الحاجة الى ذخيرة قوية وفتاكة في الصراع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الدائر على الفرص او الموارد العامة المحدودة او النادرة " كما يقول ساكس .

تفيد الحركة الأمريكية المضادة للامتحانات العامة ، من خلال البحوث والدراسات التي تجريها ، وكما تجلت في كثير من الكتب والمجلات

التربوية والعلمية ، ومن أشهرها كتاب ستيفن جي جولد (The Mismeasure of man , 1981) وكتاب جيمس م. مانون (American Grid Mark , 1990) وكتب ومؤلفات الفيلسوف التربوي المدافع عن التعليم التعاوني والمناهض للتعليم التنافسي ، ألفي كون الذي وضع دليلاً عملياً لإنقاذ المدرسة منها وشن الحرب عليها (Phi Delta Kappan, January 2001)، وألف كتاباً شهيراً بعنوان : (The Case Against Standardized Testing : Raising the Scores, Ruining the Schools, 2000) وكتاب ساسكس بعنوان : العقول المقننة (Standardized Minds , 1999) وأعداد كثيرة من مجلة (Phi Delta Kappa) وغيرها ، أن الامتحانات العامة رياء وتضليل ، واستغفال للرأي العام ، وأنها تفسد التعلّم والتعليم ، ولا تخدم سوى صنّاعها والمشتغلين بها ، والنخبة الاجتماعية والسياسية التي تخدع الناس بها ، وتُشكل مستقبلهم في العمل والحياة بنتائجها.

ولأن العدوى الامتحانية انتقلت إلينا من أمريكا بالامتحانات المقننة واختبارات الذكاء المزعومة ونشأنا على الجلوس للامتحان العام كل عام ، فقد أخذت بعض المدارس تُخضع الأطفال من الروضة لمثل هذه الامتحانات ، بل إن بعض المدارس الخاصة التي (تدّعي) النجومية أو التميّز تُخضع كل طالب أو طالبة تطلب الانتقال إليها من مدرسة أخرى للامتحان ، رافضة إفادة المدرسة التي يرغب في الانتقال منها إليها حتى وإن كانت (نجومية أو متميزة مثلها) فلا تقبلها أو تقبله إذا لم يكن مجلياً في الامتحان ، وليس لأنه لا يوجد فيها (مقعد) له . وهي بذلك تناقض نفسها بنفسها فتحكم عليها بعدم التميز ، بانتقاء الطلبة الجاهزين تحصيلياً ، لأنها لا تقدر على جعل نفسها "مداً عالياً يرفع جميع السفن " أو الطلبة . أي أنها لا تثق بقدرتها على الأخذ بيد الطفل والطفلة طالبي النقل إليها إذا كانا محتاجين إلى المساعدة باستدراك ما فاتهما بعد بتقييم تشخيصي (Formative test) لتحصيلهما.

وإذا كان الأمر كذلك – وهو كذلك – فمقابل ماذا تحصل هذه المدرسة الخاصة أو تلك على الرسوم والأقساط المرتفعة من الناس ؟ ولماذا لا تعيدها إليهم عندما يفشلون في الامتحان العام أو العمل والحياة ؟ ولماذا لا تتحرك السلطات التربوية المسؤولة لإيقاف هذه المهزلة ؟ ربما لأن أطفال من هم على رأسها طلبة فيها أو لأنهم شركاء فيها.

أقدم هذا الكتاب للقراء والناس كافة ليشاركوا في رفض وصول ظاهرة الامتحانات الأمريكية التجارية العنصرية الطبقية البغيضة الشاملة إلى البلدان العربية ، ونشوء (بزنس) أو وباء امتحاني طفيلي كريه (فشركة تضع أسئلة الامتحان، وأخرى تجريه ، وثالثة تصححه ، ورابعة توزع نتائجه ...) يعيش على أكذوبة ، لدرجة تجعلهم في أمريكا يخضعون المتقدم لوظيفة متذوق للتبغ ، أو النبيذ ، أو الشوكولاتة ، أو للعبة كرة القدم ... ، لامتحان ورقي قلمي (لا أدائي) لا علاقة له بها.

في معرض حديثه عن صُنّاع المشكلات وبائعي الحلول (لها) وكيف يمكن أن تنجح في بزنس التعليم دون أن تتعلّم بالفعل ، يستشهد دانيال تانر بتصريح الرئيس الأمريكي الثلاثين في أمريكا كالفن كوليج (1872 – 1933) صدر عنه قبل أربع سنوات من كساد 1929 أن بزنس أمريكا هو البزنس (The business of America is business) وأن هنري فورد الثاني – بعد خمسين سنةً من هذا التصريح – ردّ – عندما قيل له أن على الشركات مسؤولية اجتماعية أيضاً – فقال : إن بزنس البزنس هو البزنس (The business of business is business) فهل نسعى لتبني مثل أخلاق هذه الرأسمالية الأمريكية المتوحشة ؟!

وينبه دانيال تانر إلى " أن الآليات التي تدفع بقوى السوق لا تلائم المدرسة، وأنه يجب ضبطها حتى لا تعطل الصالح الديموقراطي العام ، لأن هدف البزنس الأول والأخير هو تعظيم الربح. أما هدف المدرسة فهو الصالح العام " .

لا تكشف مثل هذه الامتحانات ، سوى عن القليل من الكفاءة أو

المستقبل ، لأنها لا تقيس سوى القدرة على أداء الامتحان ، مما يحول النظام التعلمي الذي يأخذ بها إلى قُمع (محقان) يخضع الطلبة فيه للامتحان أو الموت. وبذلك ينتقل المجتمع الإنساني بالامتحانات العامة ، من عصر الارستقراطية (بالدم) (Aristocracy) إلى عصر الذكاء (Meritocracy) ثم إلى عصر الامتحان (Testocracy) كما يفيد ساسكس . أما أنا فأسمي المرحلة الجديدة بمرحلة الأيدولوجيا الامتحانية (Testodology) لأن بعض أساتذة التربية في كليات التربية العربية يصرّون عليها مهما قدمت لهم من أدلة قوية ضدها ، ربما لأن تخصصهم أو مصلحتهم في القياس ، تمنعهم من رؤية الأدلة والاقتناع بها ، مع أنها لا تهدد أعمالهم أو وظائفهم أو مراكزهم إذا استخدموا القياس إيجابياً للتشخيص والعلاج أي للتقييم من أجل التقويم والتصحيح .

ولتحدي قائمة العشر الأوائل في. فروع امتحان الثانوية العامة في الفهم والتفكير وحل المشكلات ... ولإثبات – صحة الفرضية – أنهم ليسوا العشرة الأوائل فعلاً سوى في الحفظ والتذكر القصير المدى ، وتعلّم الامتحان، قمت (1984) بإعداد اختبار مختلف لهم يتكون من أسئلة تتطلب التفكير والفهم وتطبيق ما تعلّموه ... لا تتجاوز متطلباته المدرسية والعقلية والثقافية المستوى الابتدائي . وقد أجريت عليهم هذا الاختبار في مبنى التلفزيون الأردني قبيل بدء الاحتفال التلفزيوني الخاص بهم فيه . ولدهشتي فقد رأيت كثيراً منهم يغش عن جاره على الرّغم من عدم الحاجة إلى ذلك ، لأن الاختبار لم يطالبهم بذكر أسمائهم على ورقة الإجابة / الأسئلة ، ولكن عادة الغش في الامتحان كانت طاغية عليهم مع أن معظمهم يجهل مستوى جاره . لقد كانت تعليمات الاختبار تقضي بوضع دائرة حول الجواب الصحيح ، أو كتابة الجواب في المكان المخصص لذلك ، وذكر الدرجة في قائمة العشرة الأوائل في الفرع ، والمعدل في الامتحان ...

ولما كانت الأسئلة مختلفة قليلاً عما تعودوا عليه على الرّغم من بساطتها المتناهية ، فقد عجز معظم طلبة الفرع المهني والأدبي وقليلٌ من طلبة الفرع العلمي عن الإجابة على كثيرٍ منها أو التعامل معها . لقد تركوا كثيراً منها دون محاولة أو

إجابة ، على الرّغم من تمديد الوقت الذي تم بناءً على إلحاحهم.

لقد ذُهلت عند فحص الأجوبة لاستخلاص نتيجة منها ، فامتنعت عن تحويل البيانات الواردة فيها إلى معلومات ونشرها في صحيفة أو مجلة ، خشية الاتهام بالإساءة إلى امتحان الثانوية العامة على المستوى الوطني والقومي والدولي ، ولكنني احتفظت بالأجوبة ولا أزال ، وعلى استعداد لاطلاع من يرغب في ذلك عليها.

فيما يلي عدد من الأسئلة التي وردت في الاختبار :

1. اكتب جملة عربية فعلية مفيدة تكون أنت الفاعل فيها .

2. اكتب جملة عربية اسمية مفيدة تكون أنت المبتدأ فيها .

3. ترجم الجملة الأولى إلى اللغة الإنجليزية .

4. ترجم الجملة الثانية إلى اللغة الإنجليزية .

5. هل يوجد فرق في أنواع الجملة في اللغتين ؟

6. ما هو هذا الفرق إن وجد ؟

7. كتب أحد الطلبة رسالة إلى صديق له يدرس في بلد أجنبي ، جاء فيها:

صديقي العزيز ،

لقد مضى على سفرك عدة أشهر ، شعرت خلالها بالفراغ والضيق لغيابك ، ولذا لا ينقصني إلا قلة مشاهدتك.

المخلص : صديقك حسن

هل عبّر حسن عما يريد أن يقوله لصديقه بدقة ؟ لماذا ؟

8. حل المسائل التالية ذهنياً فقط :

أ) واحد تقسيم نصف =

ب) نصف تقسيم واحد =

ج) نصف تقسيم نصف =

9. هل هما متساويان وإلا أيهما أكبر أو أصغر ؟

$$\frac{1}{4} \div \frac{1}{3} \quad \text{أم} \quad \frac{1}{3} \div \frac{1}{4}$$

10. توفي أب عنده ثلاثة أولاد وثلاثون نعجة ، كان لعشر منها خروف لكل نعجة ، ولعشر أخرى خروفان لكل نعجة ، وللعشر الثانية ثلاثة خراف لكل نعجة . فكيف تقسم هذه التركة بالتساوي بينهم بحيث لا يفارق خروف منها أمه ؟

11. ما الفرق بين الاكتشاف والاختراع ؟

12. ضع خطاً تحت العبارة الصحيحة ، وبين لماذا هي الصحيحة ؟

إنشاء الله سأساعدك.

إن شاء الله سأساعدك

13. بعض الأمريكيين صهيونيون

كل الصهيونيين أعداء العرب

إذن :

14. ضع سؤالاً لكل من الأجوبة التالية :

أ) عمري عشر سنوات

ب) $\frac{9}{3}$

ج) عمان هي عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية

15. قال المعلّم لتلاميذه :

إذا أمطرت السماء ابتلت الأرض ، فسأله أحد التلاميذ : ولكن افرض يا أستاذ أننا وجدنا الأرض مبتلة ؟ فماذا يعني ذلك ؟

لو كنت أنت المعلم فبماذا تجيب التلميذ ؟

16. قامت أسرة بزيارة أسرة صديقة لها في السادس من شهر تموز سنة 1984 ، وبعد نصف ساعة من بدء الزيارة دخلت الزيارة في السابع من شهر تموز سنة 1984 ، ففي أي ساعة – تقريباً – بدأت الأسرة زيارتها ؟

17. ما المقصود بقولهم : حيوانات ذات دم بارد ، وحيوانات ذات دم حار ؟

18. هل يتساوى الضغط الجوي على جميع سواحل البحر الأبيض المتوسط ؟ لماذا ؟

19. هل يوجد فرق في الضغط الجوي بين سواحل البحر الأبيض وسواحل البحر الأحمر ؟ لماذا ؟

20. افرض أنه تم وصـل البحـر الميـت بـالبحر الأحمـر ، فمـاذا يحـدث للبحر الميت ؟

21. مكث العرب في الأندلس ثمانية قرون:
كم سنة في القرن ؟   وكم عقداً فيه ؟

22. في أي سنة يبدأ القرن السادس عشر ، وفي أي سنة ينتهي ؟

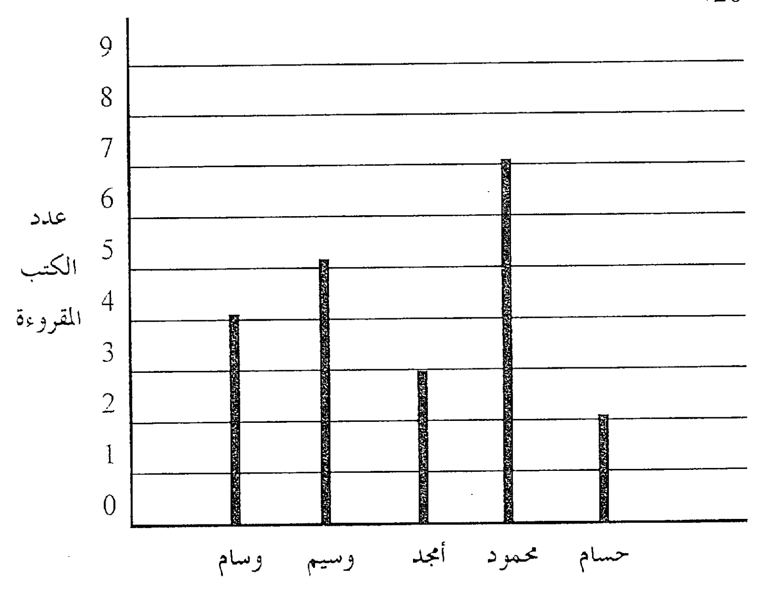
23. ثلاثة صيصان على ثلاثة حيطـان ، وكـل صـوص يقابلـه **اثنـان** ، فكم مجموع الصيصان الموجودة على الحيطان الثلاثة ؟

24. أي مما يلي أكثر صدقاً أو كذباً في نظرك ؟
قراءة الكف – قراءة الأبراج – قراءة الفنجان.

25. قام السيد حمدان بصف سيارته لمدة ساعتين ونصف ، ثـم غـادر الكراج بسيارته وعاد إليه حيث صف سيارته فيه لمدة عشرين دقيقة أخـرى . فكم يجب عليه أن يدفع ؟

كراج أمانة العاصمة	الأسعار
0–30 دقيقة	100 فلس
كل 30 دقيقة إضافية ولغاية أربع ساعات	60 فلس
طيلة النهار	دينار

.26



كم عدد الكتب التي قرأها كل من :
وسام ، ووسيم ، وأمجد ، ومحمود ، وحسام ؟

27. عندما استلم أحد التجار كراتين بضاعته من إدارة الجمارك ، كان رقم الكرتونة الأولى 140 ، والأخيرة 170 ، فكم كرتونة يجب أن يستلم هذا التاجر ؟

28. دفتر به مجموعة من تذاكر اليانصيب مرقمة من 76 – 100 ، فكم عدد التذاكر فيه ؟

لقد وجدت في الأجوبة غرائب وعجائب لو حكمنا على الطلبة منها لوصفناهم بالبلادة والغباء. ولكنهم ليسوا بلداء أو أغبياء ، والذنب ليس

ذنبهم، فقد أُعدوا للإجابة على أسئلة أخرى ، وكان بإمكانهم أن يجيبوا على هذه الأسئلة بسهولة ويسر - أو يخجلوا من إخضاعهم إليها - لو أعدوا لمثلها.

كان هدفي آنئذٍ من هذه المحاولة أن أبيّن لأولي أمر التربية والتعليم أو الامتحانيين أن جودة الامتحان لا تقاسُ بقلة الناجحين فيه أو كثرة الفاشلين فيه وأن قائمة العشرة الأوائل لا تعني شيئاً يُذكر ، وأن القائمة يمكن أن تتغير أو تختلف في كل مرة تتغير فيها الأسئلة وأساليب التعليم ووسائله أو تختلف ، مما جعلني أدعو في مقال ذات يوم لإعطاء الفرصة للطلبة الفاشلين في امتحان الثانوية العامة ، وليكونوا العشرة الأواخر ، للالتحاق بالجامعة على سبيل التجريب والتحدي.

لقد بينت البحوث والدراسات التي استشهد بها مؤلفو تلك الكتب والمجلات - وغيرهم كثير - أن الامتحانات العامة ، تكافئ التعلّم السلبي والسطحي (صم المعلومات والحقائق ، والمعادلات ، والمعلومات ... والتأشير على أول جواب يخطر على البال) وتُعاقِب التعلّم الإيجابي والتفكير العميق والناقد والمبدع الذي يشتد الطلب عليه خارج المدرسة في هذا العصر ، فتدفع بالتعلم في اتجاهات غير مرغوب فيها ويعكس ما هو مطلوب تربوياً ؛ وتحبط أي إصلاح تربوي بتجاوزها (وكما حدث مع أحد وزراء التربية والتعليم في أحد البلدان العربية عندما طار من وزارته بمجرد فتح موضوعات الامتحانات العامة للمساءلة) . وبما أن الامتحانات العامة معادية للتعلم الإيجابي والتفكير العميق والناقد والمبدع ... فإن بإمكان المرء أن يستنتج ضعف الحوافز عند المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات للتجريب والإبداع والابتكار لخوفهم من التهديد الدائم لنتائج الامتحان لأمنهم الوظيفي فيما لو فعلوا ، وجربوا أو أبدعوا وابتكروا . ولكن فشل طلبتهم في الامتحان ، وفقدوا وظائفهم ، وغير ذلك من الآثار السلبية للامتحانات العامة . ولذلك تعلم جميع المدارس المواد نفسها ، وتبقى المختبرات المدرسية صامتة طيلة العام ، والمكتبات

المدرسية خالية ، والملاعب خاوية – إن وجدت – لصالح الامتحان من الكتاب المقرر وبالورقة والقلم فقط ، وكأن شعار كل طالب أو طالبة كما يقول ديفيد لاباري : " دخيلك . طنيب عليك لا تجبرني على التعلّم ، فأنا أحاول التخرّج"، كما جاء في كتابه بعنوان : كيف تنجح في المدرسة دون أن تتعلّم (How to Succeed in School without Really Learning : The Credentials Race in American Education, 1997).

لقد سألت بعض المدرسين في كلية مجتمع وكالة الغوث الدولية في عمّان (معهد تدريب عمّان سابقاً) عن الوضع في الكلية بعد فرض الامتحان الشامل على الكليات فأفادوا : لقد انقلب كل شيء رأساً على عقب ، فالأنشطة اللاصفية (اللي خبرك فيها) تبخرت . و لم نعد قاردين على جذب الطلبة إليها لتركيزنا وإياهم على متطلبات الامتحان.

عندما تعلّم المدارس الامتحان أو تعلم للامتحان ، يصبح الامتحان هو كل ما يركز المعلمون والمعلمات والمديرون والمديرات ، انتباه طلبتهم عليه ، وتصبح الدروس سلسلة من الملخصات ورؤوس الأقلام ، وأسئلة متعددة الخيارات ، فتنقلب الطبيعة الأصلية للتعلّم كعملية معقدة ومفتوحة وتلقائية وخلافية وغير يقينية ، رأساً على عقب كما يقول سا كس ، فالتعلّم في بنية امتحانية يتشرذم ولا يتكامل فيفرغ من المعنى والدهشة والجاذبية والترابط ، لأن الامتحان يقيس عينات من مخزون الذاكرة القريبة ويكافئ عليها ، وإلا كان الامتحان طويلاً جداً ومكلفاً جداً وغير مربح ، لأنه بدلاً من جلسة واحدة أو أكثر لطالب أو طالبة أو لآلاف أو لعشرات الألوف من الطلبة ، تمتد لساعة أو ساعتين أو ثلاث ، يتقرر فيها بسهولة مصيرهم ، يجب مقابلة كل واحد منهم على حدة ، أو مراجعة ملفه المدرسي ، أو إجراء اختبار أدائي له ... ، فلا يكفي وقت الجلسة لأكثر من طالب واحد أو طالبة واحدة في كل مرة .

لكن الامتحانات العامة أقل كلفة لأنها سهلة الإنتاج ، وسهلة الأداء

أو الإجراء ، وسهلة التصحيح ، وسهلة التوزيع ، وإن كانت تكلف المتقدمين إليها وذويهم مبالغ طائلة . كما أن العمل أو القرار بالامتحانات العامة يقلل الحاجة إلى المزيد من المختصين وبخاصة في عمادات شؤون الطلبة ودوائر القبول في الجامعات ، لأن التعامل مع الطلبة من خلال نتائج الامتحان أسهل وأسرع وأقل كلفة من التعامل معهم فرادى بالاطلاع على ملف كل منهم أو (بامتحان) أداء ... كل منهم في قدراته ومهاراته وموضوعه.

إن تكريس المدرسة لوقتها وجهدها لتعليم الامتحان أو للتعليم للامتحان كان يمكن أن يكون مقبولاً لو كانت نتائج الامتحانات العامة مؤشرات صادقة لقدرات الطالب أو الطالبة أو لمستقبله في العمل والحياة . أي لو عبرت بصدق عن القدرات والمعارف والمهارات ... اللازمة للتعلّم الجامعي ، أو للنجاح في العمل والحياة.

وبما أن الأمر ليس كذلك فما البديل ؟ لقد أشرنا إلى بعض البدائل الفضلى للامتحانات العامة ، مما يطرحه المربون والرياديون والمصلحون في أمريكا على القيادات السياسية والتربوية الأسيرة للامتحانات العامة ، مثل ملف الطالب المدرسي ، أو تقييم فعلي لأدائه (Authentic (Performance) Assessment) الذي يقيّم الطفل أو الطالب والطالبة ، بما يقدر عليه كل منهما بالفعل ، وليس من علامته في الامتحان : من كتابة مقالة كعينة على القدرة على التفكير والتحليل والتركيب وتنظيم الأفكار والمعلومات وتسلسلها ، أو من مشروعات مدرسية فردية أو جماعية علمية أو أدبية أو فنية ... يقيمونها . أو من أسئلة مفتوحة ذات صبغة أدائية... الخ .

المدهش بل المثير للرعب والتساؤل الشديد التفاف الامتحانيين والسياسيين الذين يؤيدونهم على نتائج الامتحان بالاستثناءات (والكوتات) حسب المنبت أو الجهة أو العرق أو اللون أو العرق أو الأقلية أو القدرة المالية (التعليم الموازي) بمجرد ظهور نتائجه. وفي بعض البلدان – كما في أمريكا –

بالتمييز الإيجابي (Affirmative Action) الذي أُلغي أخيراً والذي لم تزد حصته حيث كان يعمل به عن خمسة في المئة من المقبولين في الجامعات ، للتحرر من تبعاته ، مما يشكل اعترافاً استراتيجياً بفساده ولا دستوريته ، لكن نظريات الامتحانيين وأساليبهم ووسائلهم تلبي حاجة المسؤولين والسياسيين الذي يُقرون الامتحانات العامة للتخلّص من الشعور بالذنب جراء ما يصيب الناس من همّ وغمّ وشقاء بسقوط أولادهم وبناتهم في الامتحان (العادل ؟!) وأن المسؤولية تقع عليهم وحدهم.

لقد صار الطفل الموهوب أو العبقري هو الطفل الذي يحصل على العلامة العليا في الامتحان ، وليس الطفل الذي لديه معرفة عملية أو موهبة في أنشطة ذات قيمة ، كالموسيقى ، أو الرياضة ، أو القصة، أو الرواية ، أو الرسم ، أو النحت ، أو الرياضيات ... الخ . ولرفع علاماتهم في الامتحان بأشكاله وأنواعه ، يقوم الطلبة القادرون مالياً (بأخذ) دروس خصوصية (فيه) وبالتدرب على امتحانات أو على اختبارات مماثلة ، أو بالغش في الامتحان، وفي أحيان كثيرة بمساعدة المعلمين والمعلمات ، أو الأقارب والأصدقاء بالتلفون الخلوي...

انظروا إلى إعلانات التسويق في الصحف التي تصدرها بعض المدارس الخاصة في الأردن وتنشر فيها صور الناجحين والناجحات وعلاماتهم في امتحان الثانوية العامة ، تجدوا أن معظمها يخلو من الصدق والأمانة ، لأنه ما من مدرسة من تلك تذكر نسبة النجاح العامة فيها ، أو عدد الفاشلين في الامتحان فيها الذي قد يزيد عن عدد الناجحين.

إنني لأستغرب كيف يُحرم طالب أو طالبة موهوب أو مبدع في الفن، أو الأدب ... من مواصلة تعليمه العالي في الجامعة إذا كان (ساقطاً) في الجغرافيا أو في الجيولوجيا مثلاً . إن الموهبة والعبقرية (انظر الفصل السابع) لا تكون بنيل أعلى العلامات في جميع المواد في الثانوية العامة . إن الطالب عندئذ قد لا يكون موهوباً أو مبدعاً في شيء بل مجتهد أو مثابر (ولا غبار

على ذلك فالاجتهاد والمثابرة مطلوبان للنجاح في المدرسة والجامعة والحياة ولكنهما لا يكفيان لأن كثيراً من المجتهدين والمثابرين يفشلون في مثل هذه الامتحانات) إن المجتهد أو المثابر وإن كان يبدو موهوباً فيها جميعاً إلاّ أنه قد لا يكون موهوباً أو مبدعاً بالفعل في جميع المواد ، بل في نشاط ما أو اثنين أو ثلاثة. إنه هنا مجتهد أو مثابر وفرت له كل الحوافز والفرص (ليحفظ) جميع المواد ويتدرب على الامتحان ومع أن المثابرة لازمة للإبداع والابتكار إلا أنها هنا غير ذات قيمة كبيرة ، إذا كان الطالب سينسى معظم ما حفظه خلال بضعة أشهر؟ ومع هذا تحاول كل مدرسة خاصة أن توحي للآباء والأمهات وأبنائهم وبناتهم والرأي العام أن (تعليمها) هو الأفضل، وأنها تُعلّم الامتحان أو تعلّم للامتحان ، ولا شيء غير ذلك ، وأن لا أحد من طلبتها يفشل فيه . ولكنها بعدم الإشارة إلى عدد الفاشلين من طلبتها لا تختلف عن الذين (يوجهون) الخضار والفواكه في الصناديق والعبوات (والشرحات) ليخدعوا المشترين .

يقول ديفيد ف. لاباري – أستاذ التربية في جامعة ميشغن الحكومية – (Phi Delta Kappa , September 2000) : " ما دامت العلامات والدرجات الجامعية هي جواز السفر للوظائف الجيدة ، فلا أحد يهمه التعلم في المدرسة والجامعة " . ويُضيف : " إن النظام التربوي يؤمن بقياس التحصيل من خلال مدة الجلوس على المقاعد المدرسية والشهادات ، أكثر من إيمانه بالأداء " .

لو أُعطي طلبة المدارس الحكومية والخاصة الذين فشلوا في الامتحان العام الفرص والامتيازات نفسها التي يتمتع بها طلبة المدارس النجومية (والمحظوظة) الخاصة والحكومية لحصلوا على نتائج مماثلة أو أفضل . ولعل هذا العيب أو النقص عندهم هو الذي يلجأ إليه مبررو الاستثناءات والكوتات للالتفاف على نتائجه وإن كانوا لا يعترفون بعيوب الامتحان وفساده . ولكن المستفيدين من الاستثناءات والكوتات لا يتعلمون جيداً في الجامعة ما لم تقم المدرسة أو الجامعة بسد الثغرات التعليمية المدرسية عندهم قبل

انخراطهم في التعلّم الجامعي .

وعلى الرغم من كل ما ذكرنا ما تزال وزارات (التربية؟) والتعليم العربية تحمّل الطلبة وحدهم المسؤولية عن نتائج الامتحان العام . ولا تتدخل لوقف روح (البزنس) المتفشية في التعليم الذي تحول إلى تجارة مربحة بتطبيق مبادئ (البزنس) وأساليبه ووسائله عليه دون تفريق بين الأطفال والمواد الخام . "إن مقابلة التعليم بالبزنس كارثية كما يقول دانيال تانر ، لأنها تخفي الفروق الحاسمة بين الطفل أو المتعلّم ككائن حي ونامٍ ومتطور (له انفعالات وعواطف ومشاعر ...) والسلعة الصناعية . إن هذه الخرافة الأمريكية السائدة ناجمة عن الاعتقاد بأن الحل الأفضل لمشكلات التربية والتعليم يأتي من تطبيق ما لدى الشركات الكبيرة من معرفة (Know – How) في المدرسة. وإن المرء ليعجب من المفارقة في سلوك رجال الأعمال بتبرعهم لدعم الوقفيات الجامعية ، أو لتمويل إنشاء أبنية جامعية جديدة ، أو تمويل للبحوث ، أو مِنَح للطلبة ، ونكوصهم عن مثل ذلك عندما يتعلق الأمر بالمدرسة العامة ، بدعوتهم لتبني أسلوب البزنس في إدارتها لخفض كلفتها إلى الحد الأدنى ، وتعظيم مخرجات الامتحان (العلامات) تحت علم المساءلة" . ويُضيف : "لا غرو في ذلك ، فبزنس أمريكا هو البزنس ، الذي يحارب حركة المسؤولية الاجتماعية للشركات ، وسلامة البيئة ، وكهربة الريف ، والتفاوض الجماعي ، وحقوق المرأة ، والحد الأدنى للأجور ، وتعويضات العمل ، والسلامة الصناعية .... بقوة الإعلان والعلاقات العامة والتأثير السياسي على المراكز العليا ، وظاهرة النجاح الاقتصادي غير المسبوق (في عهد كلينتون والسلام العالمي النسبي) مما أسر الخيال العام وجعله يصدق أن إدارة البزنس هي الحل لمشكلات المدرسة".

إنه لا شيء أكثر من الامتحانات العامة تحريضاً على تفشي هذه الروح في التعليم ، ولا ضير في ذلك لو كانت المدارس والكليات والجامعات تعيد الرسوم والأقساط إلى دافعيها إذا فشلوا في التعليم أو في العمل والحياة .

ولكنني لا ألوم (المدارس والكليات والجامعات الخاصة) على تفشي هذه الروح فيها ولا أدعو إلى عدم إعداد الطلبة للامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها ما دامت مقررة أو مفروضة ، بل بالعكس إنني أدعوها إلى إعدادهم لها لأن النجاح فيها هو جواز سفرهم إلى التعليم العالي . إن دعوتي موجهة إلى الرأي العام بما في ذلك المدارس ... للعمل على تخليص المجتمع من شرّ الامتحان العام . وألوم الوزارات المعنية ومجالس التربية والتعليم والتعليم العالي المستمرة في ممارسة لعبة الامتحان العام لتغطية عجزها عن إدارة القبول الجامعي بدونه ، ولأنها جعلت بعض البلدان كالأردن تعقد امتحاناً عاماً نصف جامعي ووقفت عنده (الامتحان الشامل) فلم تنسجم مع نفسها بفرض امتحان شامل على طلبة البكالوريوس والماجستير كما هو حاصل في الهند – مثلاً – وربما طلبة الدكتوراه أيضاً . وعندئذ سنرى كيف سيدب الفزع في تلك الوزارات والمجالس لهذه الدعوة (غير التربوية أو غير المسؤولة!!).

نكرر القول فنقول : إن الموضوعية المنسوبة إلى الامتحانات العامة ، زائفة علمياً ، لأنه ليس ثمة علاقة قوية أو ارتباط ذو شأن بينها وبين القدرة على الإنجاز في المستقبل (لا يزيد عن 20 ٪ بينه وبين النجاح في السنة الجامعية الأولى) كما تفيد جملة الدراسات والبحوث ، ومع هذا تهزم قوى الامتحان المنظمة في وزارات وإدارات ومجالس وكليات وجامعات ووسائل إعلام وشركات (تتاجر بالامتحان) ورأي عام مستغفل ، الحركة المضادة للامتحان في كل مرة يشتد فيها الضغط عليها للإقلاع عنها . وحكاية وزير التربية والتعليم الذي طار من منصبه بسببها لا تزال حية في الأذهان وكأن الامتحانيين يستمدون وحيهم وفلسفتهم وأسلحتهم ليس من التربية والتعليم وعلوم النفس والاجتماع ... بل من نظرية **الانتخاب الطبيعي** (Natural Selection) لداروين فيشتقون منها نظرية **انتخاب** تربوي (Educational Selection) هي أشبه بسباق حواجز أو عوائق على طريق منع العدل وتكافؤ الفرص ، لدفع الطلبة إلى التسرب من المدارس ، وترسيبهم

فيها حتى وأن أدى ذلك إلى جعلهم أكثر استعداداً وقابلية لارتكاب الجرائم بأنواعها ، بزيادة أو رفع نسبة تسربهم منها، وبحيث يصل أقل عدد منهم إلى نهاية المرحلة الثانوية أو السنة الجامعية الأولى ...

ولتبرير ذلك تنسب البطالة إلى عزوف خريجي الجامعات عن العمل في الأعمال الدنيا ، وتفشي ظاهرة العيب من العمل فيها عندهم . وكأن خريجي الجامعات لو كانوا خريجي المرحلة الثانوية أو الابتدائية سيقبلون العمل فيها أو سيجدون عملاً في اقتصاد غير مزدهر ، أو كانت ظاهرة العيب وقفاً عليهم دون غيرهم من أمثالهم في البلدان الأخرى ، حين يتدفق الوافدون عليها ويُقبلون على العمل فيها بأجور أقل تكفيهم وأكثر ، وبمطواعية أكثر تجذب أصحاب الأعمال إليهم ، مع أن الوافدين أنفسهم لا يقبلون بمثل هذه الأعمال في بلدانهم ، لكنهم في بلاده (برّة) يعملون فيها لأنها لا تؤثر على وضعهم الاجتماعي في بلدانهم ، بل بالعكس ينظر إليهم فيها كعصاميين أو مجتهدين عندما يرسلون الأموال إلى ذويهم أو يعودون بها إلى بلدانهم.

إن مشكلة البطالة سكانية اقتصادية أكثر منها تعليمية ، فعندما يزدهر الاقتصاد ويشتد الطلب على العمالة يتسابق الناس للالتحاق بمراكز التدريب لتدوير تعلّمهم واكتساب معارف ومهارات جديدة . ويشتد الضغط على التعليم الرسمي (formal) وغير الرسمي (informal و non-formal) ليستجيب إذا كان الاقتصاد يتطلب ذلك . كما أنه لا يشترط دوماً عمل المرء في تخصصه ، فالمهندس أو الطبيب يستطيع أن يكون مدير موظفين أو رئيس تحرير جريدة ... وهكذا ، فلا تبقى حجة للقائلين بنسبة البطالة في كل مرة إلى عدم موائمة مخرجات التعليم لمتطلبات الاقتصاد (انظر الفصل السادس عن الموائمة) مع أن المشكلة هنا تكمن في عجز الكليات والجامعات (لأصوليتها التربوية الشديدة) عن استشراف نبض التغيرات في المجتمع والاستعداد لتلبية متطلباتها . لقد فشل الاتحاد السوفيتي – أعظم دولة للتخطيط البشري والتعليمي والاقتصادي في التاريخ – في الموائمة التامة بين مخرجات التعليم

ومتطلبات الاقتصاد ، مما يجعل من المرونة وسرعة الاستجابة والحركة وإعداد خريج قابل للتعلم مدى الحياة مطالب ملحة من التعليم بمراحله وأنواعه.

يقول ساكس: " إن جوهر الرسالة الصادرة عن الامتحانات العامة ، تؤكد أن المدرسة أو التعلّم في أزمة ، وأنه لا يمكن الثقة في المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات ، وان الاسرة والمجتمع لا يستطيعان عمل شئ أفضل مما تعمله الامتحانات. "

ان دفع الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها الناس للتركيز على العلامة لا على التعلم وعملية التعلم نفسها ، تؤدي الى إفلاس التعلم ، لأن التعلم يحدث "بعملية" (Process) التعلم نفسها كما يقول احد المفكرين : فالتعلّم ليس الهدف .إن التعلم هو العملية " Learning is the process . Learning is not the goal ". وكلما قلّ الاهتمام بالامتحانات العامة زاد الانتباه أو اشتد التركيز على عملية التعلّم نفسها ، فالامتحانات العامة تكافئ السرعة والوقت المحدد ، فيتلازم التفكير السطحي معها . وتعاقب البطء الذي يتلازم مع التفكير العميق ، وبخاصة عند الطلبة الاذكى من الامتحان الذين لا يتفقون مع واضع الاسئلة على الجواب الصحيح ، أو مع الاجوبة الوارده في كتب التاريخ والآداب والفنون... لأن الجواب فيها ليس أبيضَ أو أسودَ فقط" .

لقد أدت الامتحانات العامة إلى تكريس كذبة كبيرة وهي أن المدارس (والكليات و الجامعات) ، مراكز إشعاع وتنوير وتغيير ، مع أنها في حالتها الراهنة تعكس الانقسامات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية القائمة وتعززها ، وتعادي التغيير بـ "الأصولية" التربوية والثقافية المهيمنة عليها . إن عيوب المجتمع تتجلى في نظامه التعليمي ، لأن النظام التعليمي جزء من النظام العام (الأكبر) وليس العكس ، فلا يقوده بل ينقاد إليه.

لا يعني كل ما مر – أبداً – دعوة إلى مجتمع خال من الحواجز أو العوائق أمام النجاح كما يقول رموز الحركة المضادة للامتحانات العامة ، لأنه غير

ممكن، بل يعني ضرورة إزالة الحواجز أو العوائق التي تقام عمداً لعرقلة أو منع الكثيرين – لسبب أو بآخر – من الوصول إلى نهاية السباق أو المضمار.

كما لا يعني – مطلقاً – أنه لا يجوز التقييم (أو الامتحان) ولكن بشرط أن يكون للتقويم لا للإدانة وتقرير المصير ، وأن تتحمل المدرسة والمجتمع (بعد تراجع دور الأسرة وعجزها عن تلبية متطلبات التعليم كالواجبات البيتية دون أن يعني ذلك إلغاء دورها) والمسؤولون عن التعليم لا الطفل وحده المسؤولية عن نتائجه عنه ، وأن تجري مسوح أو تقييمات دورية بالعينة لقياس المناخ المدرسي ونبض التعليم فيه ، فالامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها ، لا تبين فيما إذا كان زيد أو عمرو يقرآن بالفعل ، بل تبين تحصيل كل منهما من مادة دراسية / مدرسية معينة (Criterion – referenced test or summative test) أو موقع كل منهما القرائي على مقياس أو على سلّم (Norm – referenced test) مقارنة ببقية الأطفال الذين تقدموا وإياهم إليها . وبما أن المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات والآباء والأمهات وبقية الناس يحبون المقارنة ، فإنهم يُستغفلون بالامتحانات العامة هذه ، فيفضلونها على التقييم بالملف المدرسي أو بالأداء ، أوغيرهما ... لأنها تجعل المقارنة صعبة ، ولكن لماذا المقارنة إذا كانت جميع الأعمال الانسانية بما في ذلك الترويجية ... تعاونية . وعليه يجب تفسير استبيانات الرأي العام بحذر لأنها قد تكون مبنية على معلومات خاطئة ، وليس على أدلة معتمدة أو صادقة.

وبما أن الامتحانات العامة ، تعاقب المعاقبين أصلاً ، فإن شريعة أو استراتيجية تكافؤ الفرص تسقط بها ، لتحل محلها القوانين والأنظمة القائمة على الامتحانات العامة ، لصالح استراتيجية الاستثناءات والكوتات أو التمييز الإيجابي للمنبت أو الجنس أو العرق أو اللون أو الأقلية ...

والخلاصة أن الامتحانات العامة ، بأشكالها وأنواعها ، لا تختلف من حيث الجوهر والنتيجة ، عن قراءة الفنجان ، أو قراءة الكف ، أو قراءة الخط،

للدلالة على الحظ أو المستقبل ، فما بالك إذا كانت الاستنتاجات من الامتحان مصيرية ، مع أنها قد تبنى على فروق عشرية في بورصة العلامات والامتحانات.

والحقيقة أنه لا يمكن التعبير كمياً عن خصائص إنسانية نوعية كالذكاء والإرادة والقيادة والتعاون وروح الفريق والفهم والتحليل والتركيب والتضحية والسعادة والخير والحق والجمال ... إن أي قيمة أو صفة إنسانية تصبح كمية تتراجع أهميتها . كما لا يمكن لأي امتحان أو اختبار أن يكشف عن مدى التزام الناجح فيه بقيم الخدمة العامة ومثلها .

لعلّ مثل الذين يستنكرون شدة طلب الناس على التعليم العالي بعدما حصلوا هم أو أبناؤهم وبناتهم عليه ، كمثل الذين يستنكرون كثرة السيارات وشدة الازدحام على الطرق بعدما ملكوها (السيارات).

وأختتم هذا الفصل بلائحة حقوق الطالب (العشرة) التي وضعها معهد علوم التعلّم الأمريكي (The Institute of Learning sciences) وأوردها في كتاب بعنوان: محرّكات للتعليم (Engines for Education, 1994) لمؤلفه الدكتور روجر سي . شانك ، لعلّها تكون هادية للمدرسة : فلسفةً وممارسةً، (فلا تشتط في مطالبها غير التربوية من طلبتها) وهي :

" **أولاً** : فيما يتعلّق بالامتحانات : ينبغي أن لا يخضع طالب لأي امتحان يقوم على اختيار جواب من متعدد أو ملء فراغ .

ثانياً : فيما يتعلق بالمهارات الحياتية : ينبغي أن لا يُفرض على طالب تعلم شيء ليس له صلة بمهارة من المحتمل أن يحتاج إليها في حياة ما بعد الدراسة .

ثالثاً : فيما يتعلق بالحفظ والتذكر : ينبغي أن لا يطلب من طالب حفظ أي معلومات من المحتمل أن ينساها خلال ستة أشهر بعد الامتحانات .

رابعاً : فيما يتعلق بوضوح الأهداف : ينبغي أن لا يُطلب من طالب أخذ مساق نتائجه ليست ذات صلة مباشرة بهدف عنده ، أو إشغاله بنشاط بدون أن يعرف مسبقاً ما يمكن أن يحصل عليه من هذا النشاط .

خامساً : فيما يتعلق بالسلبية (Passivity) : ينبغي أن لا يطلب من طالب قضاء وقته ينظر أو يشاهد أو يستمع (لأي شيء) بصورة سلبية ما لم تخصص فترة أطول من ذلك تسمح له بالقيام بنشاط فعّال مماثل .

سادساً : فيما يتعلق بالمعايير الكيفية : ينبغي أن لا يطلب من طالب القيام بعمله بطرق كيفية أو اعتباطية أو من خلال دوائر كيفية يحددها معلم معين فقط وليس المجتمع ككل .

سابعاً : فيما يتعلق بالاتقان : ينبغي أن لا يطلب من طالب مواصلة دراسة موضوع ما درسه وأتقنه من قبل .

ثامناً : فيما يتعلق بالاكتشاف : ينبغي أن لا يطلب من طالب تعلم شيء ما لم تتوافر له إمكانية لتجربته في المدرسة .

تاسعاً : فيما يتعلق بالمنهاج المقرر : ينبغي أن لا يُحرم طالب من الانغماس في أنشطة يرغب فيها (في الإطار المدرسي) بحجة تلبية متطلبات المنهاج المقرر.

عاشراً : فيما يتعلق بحرية الفكر والتفكير : ينبغي أن لا يوضع طالب في موقف يُفرض عليه فيه إبداء وجهة نظره في موضوع إذا لم يتم عرض وجهة النظر المخالفة بصورة متساوية و عادلة . "

لطالما طالبت – بالقول والكتابة – واضعي المناهج ومصمّميها أن يبينوا عند وضع أي مادة في المنهج : فكرة ، أو معلومة ، أو قاعدة ، أو مبدأ قانوناً ... بُعده الوظيفي أو الحياتي بالنسبة للطلبة ، أي أين ومتى سيستخدمونه في العمل والحياة ، وإلا فلا توضع .

قد ظهرت هذه المطالبة أول ما ظهرت في مقال في جريدة الرأي في 1980/7/13 ، ثم في كتاب وجهته إلى وزارة التربية والتعليم في 1994/2/18 أدعوها فيه إلى دراسة (الاقتراح) وتبنيه ، وبحيث لا تحرر مادة منهجية ما لم يثبت واضعوها أنها ذات بُعد وظيفي أو حياتي عند الطلبة عاجلاً أو آجلاً ، وبضرورة ترتيب التعليم والتعلّم على نحو جديد أو ثوري ، وبحيث يمرّان في

مرحلتين : مرحلة الاكتشاف العلمي للفكرة أو المعلومة أو القاعدة أو المبدأ أو القانون ... الثاوي وراء الظاهرة ... في المختبر ولكل المواد بما في ذلك المواد الأدبية ، لجعل الطالب أو الطالبة يقوم بدور العالِم أو المكتشف ؛ ومرحلة التطبيق في المشغل ، بحيث يرى الطالب أو الطالبة الفكرة أو المعلومة أو القاعدة أو المبدأ أو القانون ... الذي تعلّمه أو اكتشفه في المختبر وهو يعمل في آلة أو قصيدة ... في المشغل بحيث يقوم الطالب أو الطالبة بدور المخترع أو المطوّر أو الصانع أو المبدع ، ويتحقق قدر من المواءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات الاقتصاد . إنه تحدٍ كبير لواضعي المناهج في العالم ولكنه يستحق المحاولة . أليس كذلك ؟

الفصل الثاني

الامتحانات العامة بأشكالها وأنواعها تاريخ وتحديات وإشكالات

تمهيد

التربية والتعليم بوجه عام ، والامتحانات - بأنواعها وأشكالها - بوجه خاص ، موضوع شائك ، ليس من السهل فيه تقديم جواب شاف لكل سؤال أو مشكلة أو تحدٍ يقطع قول كل خطيب كما يريد الامتحانيون، فالموضوع أشبه بصيغة (Figure) بارزة في - أو منبثقة عن - أرضية أو خلفية (Background) ثقافية معينة تتداخل في تكوينها ، وتتحالف وتتصارع ، جملة من العوامل : الدينية (والايدولوجية) والاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية ، والعلمية ، والتكنولوجية ، مما يجعل هذا الفصل يزيد من حيرة الامتحانيين أكثر مما يزيد من اطمئنانهم .

إنني على يقين أن الكثرة الكاثرة من التربويين على دراية بأثر هذه العوامل منفردة ومجتمعة في التربية والتعليم عموماً ، وفي الامتحانات خصوصاً، ومن ثم فلن أقوم بقراءة سورة يوسف علي يعقوب ، لكنني في السعي للكشف عن الحقائق والأوهام سأقدم عرضاً موجزاً لتاريخ اختبارات الذكاء في الغرب ، وما اعتورها من تزييف وألاعيب ، والمغالطتين اللتين بنيتُ عليها لأننا بنينا - وما نزال نبني - أنظمتنا التربوية وامتحاناتنا العامة (الصيغة) على منوالها ، وربما على ما يتساقط من مائدته منها ، مقلّدين غير مبدعين ، وتابعين غير قائدين ، على الرغم من كثرة الجامعات والكليات التربوية العربية . كما سأطرح عدداً من التحديات والاشكالات والأمثلة والمقترحات للتأمل والنقاش .

1. الناس معادن

أذكركم – إن كنتم ناسين – بالجمهورية " الفاضلة " التي قسم فيها أفلاطون الناس إلى ثلاث فئات :

أ. فئة الفلاسفة أو الحكام .

ب. فئة المساعدين .

ج. فئة الجنود والعمال .

وأضاف أفلاطون على لسان سقراط في محاورته مع جلوكون : ... وسنقول للناس إنكم إخوة ، لكن الله جعلكم مختلفين ، فبعضكم جعله يملك قوة العقل أو الأمر ، لأنه مزجهم بالذهب . وبعضكم جعله مساعداً لأنه مزجه بالفضة ، وبعضكم جعله جندياً أو عاملاً لأنه مزجه بالنحاس أو الحديد . وأضاف سقراط مخاطباً جلوكون : ولكن كيف سنجعل الناس يصدقون هذه الخرافة ؟ يجيب جلوكون : ليس الآن . ليس في هذا الجيل ، ولكن أبناء هذا الجيل وأبناء أبنائه وذريتهم سيصدقونه . بتصرف من (Stephen Jay Gould , " The Mismeasure Of Man " , 1981) .

2. الناس جماجم ورؤوس (Craniometry)

قبل ظهور نظرية داروين في التطور البيولوجي التي استحوذت على خيال العلماء والمفكرين في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، كان العلماء الغربيون ينقسمون في أصل الإنسان إلى قسمين :

أ. الحمائم (Softliners) أو علماء الأصل الواحد للإنسان (Monogenists) الذين يؤمنون بما جاء في الكتاب المقدس (Creationists) وأن آدم وحواء هما أصل البشرية جمعاء ، وأنهما كانا كاملي الأوصاف قبل طردهم من الجنة . ثم دب الانحطاط في ذريتهما ولكن بتفاوت حصل فيه البيض على المرتبة الأخيرة ، والسود على المرتبة الأولى ، وأن المناخ كان السبب الرئيس للظروف العرقية أو اللونية بينهم . ولكن القائلين بالانحطاط اختلفوا فبعضهم

قال : أنه لا يمكن عكسه ، وبعضهم قال بالعكس .

ب. الصقور (Hardliners) أو القائلون بالأصل المتعدد للبشر (Polygenists) وأن الأجناس البشرية جاءت من أنواع بيولوجية متعددة ، أي أنها سليلة لأكثر من آدم واحد وحواء واحدة ، وأن الجنس الأبيض هو الأرقى بيولوجياً ، والأسود هو الأدنى ، فلا يجوز السماح لأفراده بالمساواة مع بقية البشر . وبذلك يتفقون مع الحمائم في التوجه العنصري .

وبظهور نظرية التطور البيولوجي الداروينية تم سحب السجادة من تحت أقدام الطرفين على يد التطوريين (Evolutionists) . ولكن النظرية مع ذلك نالت اعجابهما لأنها قدمت تبريراً -- بدا عقلانياً – للعنصرية العلمية المشتركة (Scientific Racism) التي تجمعهم (Gould) .

كان فرنسيس جالتون (1822-1911) وهو ابن عم داروين ، رائد الاحصاء الحديث . وقد اعتقد أنه بتكريس الجهد والعقل يمكن قياس أي شيء ، والتعبير عنه كمياً ، وأن الكم هو المعيار الأساسي للدراسات العلمية. ولإيمانه القوي بالبعد البيولوجي لكل سلوك ، ركز على موضوع وراثية الذكاء ثم تحول – وبقية علماء عصره – إلى قياس الجمجمة مرة من الخارج، وأخرى من الداخل ، أو من الخلف أو من الجبهة ، لتحديد كميته .

وكانت الإجراءات ونتائج الحسابات والقياسات تجري – في كل مرة– في إطار التوجه الاجتماعي السياسي للعلماء الغربيين في تلك الفترة : البيض – وبخاصة الطبقة العليا منهم – يتفوقون على على الطبقات الدنيا منهم ، والسود (واليهود) والمرأة يتخلفون عنهم .

لم تكن المناقشات والمطارحات العلمية الدائرة آنذاك تتحدث عن المساواة وحقوق الإنسان كما هو الحال اليوم ، بل كانت تدور حول تبرير انفراد الطبقة العليا أو النخبة (كما في بريطانيا) والرجل الأبيض (كما أمريكا) بالحكم والامتيازات ، وأن النقص البيولوجي للسود (واليهود) وغيرهم في آسيا وأمريكا اللاتينية ، يبرر استعبادهم أو استعمارهم . وكما

ولا يستطيع أي باحث يؤمن – مسبقاً – بدونية جماعة ما أن يتوقف عن الحكم المقيس حتى تثبت صحة دعواه أو موقفه. ويضيف جولد: ويبدو أنه يمكن أن يحتج على البيض أيضاً، مع أن أحداً لم يحاول ذلك، فشعر البيض – مثلاً – قليلة، وهي خاصية يشتركون فيها مع الشمبانزي، وشعر معظم السود كثيفة، إذاً فالسود أكثر إنسانية من البيض بشعرهم.

وحتى المستنيرون من قادة الرأي في ذلك الزمان – مثل توماس جيفرسون – كانوا يؤمنون بذلك، ولكنهم قالوا: نعم، إن السود متخلفون بيولوجياً، ولكن حق الإنسان في الحرية لا يعتمد على مستوى ذكائه. كما أن بعضهم – مثل جيفرسون نفسه – كان يقول: إن سبب تخلف السود بيولوجي. فيما قال آخرون مثل بنيامين فرانكلين: إنه ثقافي. لكن جميع قادة أمريكا في ذلك الزمان كانوا متعصبين عنصرياً بمن فيهم ابراهام لنكولن نفسه الذي – وإن أراد تحرير السود أو اعتبره السابقون بسبب أدائه جيداً في حينه الأخير – كان يردد في خطبه: إن الحرية لا تعني المساواة بين السود والبيض. وهي فكرة لم يتخل عنها طيلة حياته (Gould).

3. قياس الأشكال

وبعد سيطرة العلاقة بين حجم الجمجمة أو الرأس كدليل على مستوى الذكاء على مرحلة، حدثت نقلة قوية نحو اتخاذ سلوك الأسلاف مرجعاً لتفسير السلوك الإجرامي للأحفاد (Atavism Theory) كما يعكسه الشكل القردي (Apishness) للمجرمين، وأن تطور الجنين يلخص التطور البيولوجي للبشرية النظرية التلخيصية (Recapitulation Theory) وأن الفرد يتسلق شجرة عائلته.

ويضيف جولد قائلاً: "وحتى رديارد كبلنج شاعر الإمبريالية المكلل بالغار وجائزة نوبل في الآداب (1907) وصاحب المقولة الاستعمارية المشهورة "الغرب غرب والشرق شرق ولن يلتقيا"، استخدم هذه النظرية في أول

مقطع شعري لأشهر اعتذارية له عن تفوق البيض وربما يقصد الأنجلوسكسون فقط :

" Take up the White Man's burden
Send forth the best ye breed
Go , bind your sons to exile
to serve the captive's need :
To wait , in heavy harness ,
On fluttered folk and wild -
Your new - caught sullen peoples
Half devil and half child . "

إذن فالجريمة وراثية كما ادعى لومبروزو - عالم الجريمة الإيطالي الشهير في أواخر القرن التاسع عشر - فالوحوش والمتوحشون يولدون مجرمين، والمجرمون عنده ليسوا سوى قردة بيننا (مع أن القرد في نظر بعض الفلاسفة إنسان بلا أقنعة) .

لقد ظلت النظرية التلخيصية إحدى أهم النظريات المؤثرة في الفكر العلمي في القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين ، وكان سيجمون فرويد أحد أعلام هذه النظرية . وقد حاول إعادة بناء التاريخ البشري من " عقدتي " أوديب والكترا عند الأطفال .

كما قدمت النظرية لكل عالم راغب في تصنيف البشر إلى أعلى وأدنى معايير غير قابلة للمقاومة ، فسلوك الجماعات المتخلفة شبيه بسلوك أطفال الجماعات المتفوقة . وقد تم وضع نظرية تشريحية لتصنيف الأجناس والأفراد حسب شكل الجسم والأطراف وليس حجم الجماجم والرؤوس فقط .

وبذلك خدمت النظرية التلخيصية فكرة أو فلسفة الحتمية البيولوجية عندما صارت تقارن الجماعات المتخلفة والطبقات الدنيا والمرأة - بالمعيار الغربي - بالأطفال الذكور للبيض ، فالمتوحشون والنساء يشبهون عاطفياً

الأطفال . ثم امتدت النظرية إلى الفن فصار فن ما قبل التاريخ يقارن بخرابيش أطفال البدائيين ، مما جعل استعمار أمريكا وآسيا واستعباد إفريقيا مقبولاً ضميرياً أو أخلاقياً بل وضرورياً أيضاً .

إلا أن ستيفن جي جولد – عالم البيولوجيا والتشريح والمؤرخ والفيلسوف – يتساءل : لكن لماذا ينسبون سلوك العنف عند بعض الناس إلى خلل في الدماغ أو الشكل ، ولا ينسبون فساد أعضاء الكونجرس والرؤساء إلى مثل ذلك ؟ هل نلوم الضحية أم نزيل الظلم ؟

4 . الناس علامات

يضيف جولد : وبعد ما اعتمد علماء القرن التاسع عشر حجم الجمجمة لتحديد الذكاء ، ثم حجم الرأس ، ثم شكل الجسم والأطراف ، انتهى علماء القرن العشرين إلى نظرية الذكاء الموروث ومقاييس الذكاء التي تحدد كميته . لقد افترضوا أن الذكاء شيءٌ فطري أو جبِلّي قابل للقياس ، **وشيَّؤه** (جعلوه شيئاً) بالتحليل العاملي (Factor Analysis) لأن التعبير عن شيء بالأرقام يكسبه الموضوعية والمصداقية . طبعاً يمكن قياس الجمجمة أو الرأس ، أو وزن الدماغ ، أو إخضاع الإنسان لاختبارات ذكاء دون إشارة الباحث إلى تفضيلاته وتحيزاته الاجتماعية ، ثم عرض النتائج بأرقام صعبة تم الحصول عليها بإجراءات معيارية صارمة لتبدو وكأنها تعكس الحقيقة ، حتى وإنْ كانت انعكاساً لما أراد الباحث الاعتقاد مسبقاً به .

في سنة 1898 قام الفرد بينيه (1857 – 1911) مدير المختبر النفسي في جامعة السوربون في باريس، بنشر مقالة له يقارن فيها بين أدمغة البيض والسود وأحجام الجماجم والجبهات ... قال فيها : إنه وجد دوماً فرقاً ذا دلالة بينهما يعبر عن دونية السود . ولم ينس شمول المرأة بالدونية العقلية في استنتاجاته إذ قال: ففي كل الجماعات نجد أن دماغ المرأة أصغر من دماغ الرجل ، لكنه أخفى – عمداً – الحديث عن وزن الدماغ، المعيار المحبب

لعلماء قياس الجمجمة . وعندما فحصت أوراق بينيه بعد موته عثر على السبب وبطل العجب وهو عدم عثوره على اختلاف في الوزن الإجمالي لأدمغة البيض والسود . وقد كتب معلقاً على ذلك : " إن عوامل كثيرة تتدخل في وزن الدماغ مما يجعل الكشف عن هذا الأمر غير مفيد " . لكن بينيه أصبح شخصاً مشهوراً في أوروبا وأمريكا بعد اختراعه لمقاييس الذكاء ، مع أنّ نسبة الذكاء (IQ) اختراع أمريكي .

لقد تقلب بينيه في عدة مدارس فكرية ، ولكنه في النهاية هجرها إلى الأساليب النفسية بعد حيرة قوية نتجت عن تضارب قياسات حجم الجمجمة وعدم اتساقها مع أفكاره المسبقة ومع قياسات تلميذه سيمون . وقد بدأ ذلك سنة 1904 عندما كلف وزير التربية والتعليم الفرنسي بينيه بوضع تقنيات لتحديد تلاميذ الصفوف العادية المحتاجين لشكل ما من التربية الخاصة (Special Education) لمساعدتهم . وقد نهض بينيه للمهمة بسلسلة من الاختبارات القصيرة أو الأعمال (Tasks) ذات العلاقة بالمشكلات اليومية المعتمدة على أساسيات التفكير بقصد قياس الذكاء الطبيعي للطفل غير المتأثر بالتعلم ، فلم يعط للتلاميذ فيها أي شيء يقرأ أو يكتب .

لقد تبين لـ بينيه أخيراً أن الذكاء معقد جداً ، فلا يحيط به ، أو يعبر عنه، رقم ، وأنه ليس شيئاً واحداً قابلاً للقياس كالطول أو الارتفاع . كما حذر من تبسيط موضوع الذكاء ، وقال : انه لا يجوز أن يقال : إن فلاناً عمره الزمني ثماني سنوات وعمره العقلي سبع سنوات ، لأن مثل هذا القول سيكون مصدراً للخداع والتضليل . كان بينيه يخشى أن **يُشيئ** الذكاء ، وأن يصبح الرقم أشبه بلزقة دائمة لصاحبه . وكان يخشى استخدام المعلمين للمقياس كعذر للتخلص من جميع الأطفال المشكلين ، بل ولتحقيق النبوءة الذاتية عن الطفل Self - fulfilling Prophesy . ولهذا لم يمتنع بينيه عن وصف الذكاء بالفطري حَسْبُ ، بل رفض – أيضاً – اعتباره أداة عامة لتدريج الأطفال . لقد كان القياس عنده أداة لتحديد الأطفال المحتاجين إلى رعاية خاصة ، فطالب

بعدم إجرائه على الأطفال العاديين . وأضاف : وأياً كان سبب ضعف الأداء فإن الهدف هو التحسين وليس الوصم أو الإدانة (جولد) .

ومن بينيه وفرنسا طارت الفكرة والأداة إلى أمريكا ، وتبنى نظرية الذكاء كشيء موروث ثلاثة أشخاص مشهورون وهم : هـ . هـ . جودادارد ، الذي نقل مقياس بينيه إلى أمريكا ، وشيّأ الذكاء باعتباره فطرياً ثابتاً ؛ و ل.م تيرمان الذي وضع مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء ، وحلم بمجتمع عقلاني توزع فيه المهن والحرف على الناس حسب علاماتهم في مقياس الذكاء ؛ ول.م. يركيز الذي اقنع الجيش الأمريكي بفحوص الذكاء ، مما أدى إلى صدور قانون تقييد الهجرة لسنة 1924م الذي خفض عدد المسموح لهم بالهجرة إلى أمريكا من البلدان الفقيرة جينياً .

وللحقيقة والتاريخ يجدر بنا أن نتوقف هنا للتذكير بالفروق الرئيسة بين بينيه وتيرمان ، فبينيه كان يصر على إجراء فحوصه على يد فاحص متدرب ولكل تلميذ على حدة في كل مرة ، ولذلك لم يستخدم فحوصه كأدوات لتسويقها جماهيرياً أو للتدريج العام للناس .

أما هدف تيرمان فقد كان فحص كل إنسان ، وفي مجموعات ، لأنه كان يأمل ببناء سلّم لقياس الذكاء عند جميع الأطفال ، وتعيين مرتبة أو درجة لكل منهم عليه ، وموقع له في الحياة يتلائم معها .

لقد ظل تيرمان – مثل سيرل بيرت البريطاني – يتلاعب بالبيانات والمعلومات والإحصاءات بالحذف والإضافة والتزييف لجعل مقياسه مقنناً بحيث يحصل الطالب العادي على علامة 100 في كل سنة من عمره ، بتساوي عمره العقلي مع عمره الزمني . وبهذا الوسيط (Mean) والانحراف المعياري بمقدار 15 – 16 درجة في كل عمر زمني الذي فبركه ، أصبح مقياس ستانفورد – بينيه المرجع الرئيس – إلى اليوم – لمقدار لا يُحصى من فحوص الذكاء العامة أو الجماهيرية المكتوبة التي وضعت على منواله ، بالحجة غير الصادقة التالية : بما أن مقياس ستانفورد – بينيه يقيس الذكاء ،

إذن فكل مقياس مكتوب يترابط معه بقوة يقيس الذكاء .

وهكذا أصبح الذكـاء ثـم امتحانـات التحصيل المقننة مثل سـات واحد (SAT/ 1) وسات اثنين (SAT/ 2) التي تضعها وتديرها (شركة) خدمات الامتحـان (ETS) الأمريكيـة ، والامتحانـات العامـة بأنواعها وأشكالها ، صناعة تدر الملايين أو تكلـف الملايين أو البلايين كما ذكرنا . وصارت نتائج اختبارات أو امتحانات يدوم الواحد منها نصف ساعة أو ساعة أو ساعتين ، بمثابة شاخص (أو سعر) ثابت للطفل المفحوص مدى الحياة ، مع أنها ليست بالضرورة من وضع الخبراء ، لأن المهم عند ETS ومؤسسات الاختبارات المقننة ، أن يكون الاختبار موثوقاً إحصائياً ، وإن لم يكن موثوقاً بشرياً ، أو للنجاح فيه صلة أو ارتباط بالنجاح في مرحلة التعليم التالية (أو في العمل والحياة) أو كان الارتباط فيه قوياً مع دخل الأسرة ، أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطالب . إنّ مدارسهم مثل مدارسنا تعد طلبتها لاختبارات سات بموضوعات قوامها تعليمهم كيفية تقديمها والإجابة عليها ، أي كيفية استبعاد الخيارات غير الصحيحة – (عند واضعيها) – من الإجابة ، هذا عدا قيام المعلمين والمعلمات المراقبين للامتحانات أثناء إجرائها بالغش أو بالسكوت على الغش ، لأنهم يراقبون – عادة – طلبتهم . وعلى الرغم من اكتشاف الغش من وقت إلى آخر بل وقوع فضائح عن سرقة الأسئلة ؛ إلا أن أحداً لم يوقع عليه العقاب .

لقد جعلت قوة الدعاية لاستخدام مقاييس الذكاء أحد المعلقين الأمريكيين – إبان سطوة نظرية فطرية الذكاء – يطالب قادة جميع الأحزاب السياسية في أمريكا بشطب أفراد الجماعات المتخلفة من سجلات الناخبين تجنباً للخطر الذي يهدد الازدهار الأمريكي الناجم عن السماح لأناس بلا أدمغة بالاقتراع.

لقد استفز مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الكاتب والصحفي الشهير والتر ليبمان فدخل في جدل مع لويس تيرمان قال فيه : إذا تمكن الفاحص من

جعل ادعائه مسموعاً ، فإنه سيحتل سريعاً مركزاً من القوة لم يحتله أحد من قبل منذ انهيار حكم الكهنة ، وأضاف : إذا كانت هذه الفحوص قادرة على قياس الفطرة العقلية للبشر ، فإن هذا الاستنتاج - بَدَهيّاً - لم يأت من البحوث بل زرعته الرغبة في الاعتقاد به... وأنه أفضل ألف مرة إلقاء جميع فاحصي الذكاء واستباناتهم في بحر سركوزا (جولد) . ويبدو أن والترليمبان لم يتحد تيرمان بسؤال من جنس معتقده هو : أيهما أذكى الدجاجة البيضاء أم السوداء ؟

يستشهد ساكس بسؤالين أخذهما من مقياس بينية - سيمون - للذكاء لطلبة باريس .

سؤال : عندما تشتعل النار في البيت ، فماذا على المرء فيه أن يفعل ؟ اختر واحداً من الأجوبة التالية:

أ. استدعاء الإطفائية.

ب. انقاذ المرء لنفسه من الحريق بالهرب الى الشارع.

ج. إطفاء الحريق.

ويدعو ساكس القراء (لحزر) العلامة الموضوعة لكل من الاجوبة ، فإذا كان جواب القارئ مماثلاً لما اختاره ساكس وهو الهرب فإنه خطأ في نظر الفاحصين . يجب أن يكون الجواب حسب الفاحصين هو استدعاء الإطفائية ، لكن هذا الجواب ذاتي جداً ، ويعتمد على خلفية المرء وخبراته: هل كان لدى جميع الأطفال من جميع المناطق والخلفيات والطبقات في باريس في أوائل القرن الماضي تليفونات في بيوتهم ؟ وهل تتساوى قيمة البيت عند أطفال أصحاب الدور والثراء مع قيمته عند أطفال الفقراء ؟ وهل الإطفائيات موزعة بالتساوي في أحياء الفقراء والاغنياء ؟ وهل يكون الاطفال الفقراء الذين ليس لديهم خدمات إطفاء أكثر قدرة على التعامل مع النار ؟ إن كلاً من أسئلة سيمون وبنيه الخمسة والعشرين المجردة يمكن أن

يناقش بهذه الطريقة.

سؤال آخر من القائمة نفسها :
عندما يجد الطفل أن دفتره مسروق ، فماذا عليه أن يفعل ؟ يقول ساكس أنه طرح هذا السؤال على زوجته الطبيبة فأجابت ، أنها ستبحث عن اللص ، لكن هذا الجواب خطأ في نظر الفاحصين، لأنهما يفضلان إبلاغ الطفل للمعلمة عن السرقة . إن السؤال يرفض أي جواب آخر مثل البحث عن الدفتر ، أو استبداله ، أو البحث عن السارق.

وكما نرى فإنه ليس لهذه الأسئلة وأمثالها علاقة بالذكاء . إنها أسئلة أو أجوبة ذاتية ثقافية تمثل الفاحصين . وهي – نتيجة ذلك – امتحانات تحصيل لا اختبارات ذكاء كما يفيد تقرير كولمان الأمريكي الشهير.

سؤال ثالث أضافه لويس تيرمان إلى قائمة بينيه من الأسئلة:
رأى هنديٌّ (أحمر) يجيء إلى المدينة لأول مرة في حياته رجلاً أبيضَ راكباً في الشارع . وعندما مر الرجل الأبيض الراكب عنه قال الهندي : أن الرجل الأبيض كسول ، إنه يسير جالساً ، فماذا كان الرجل الأبيض يركب مما جعل الهندي يقول ، إنه يمشي جالساً ؟

كان الجواب الصحيح الوحيد عند تيرمان هو : الدراجة وليس السيارات أو العربات لأن الأرجل لا ترتفع ولا تنزل وهي فيها ، وليس حصاناً (مع أنه غير صحيح) لأن الهندي المحترم يعرف ما كان يراه ، ويقول جولد : أما جوابي أنا على السؤال فكان الحصان ، لأنني اعتبر الهندي إنساناً ذكياً ساخراً ينتقد تأثير المدينة على الناس . أما أجوبة مثل عربة للمعوقين ، أو شخص يركب على ظهر شخص آخر فقد كانت مرفوضة.

أما السؤال الرابع فقد أخذه تيرمان من قائمة سيمون الأصلية :

"لقد زار جاري عدد من الزوار غير المألوفين ، ففي البداية جاء طبيب إلى بيته ، ثم محام ، ثم رجل دين ، فماذا تعتقد أنه حدث ؟

ويعلق جولد على ذلك فيقول : لم يفكر تيرمان إلا قليلاً بجواب غير الموت ، مع أنه قبل الزواج كجواب من ولد وصفه بالمستنير (من نسل جيد) الذي قال في جوابه : لقد جاء الطبيب ليرى فيما اذا كان الطرفان (العريسان) مناسبين كل واحد منهما للآخر . أما المحامي فقد جاء لترتيب العقد ، بينما جاء رجل الدين لعقد الزواج . لم يقبل تيرمان جواباً مثل حضور حفل طلاق وإعادة زواج ، مع أنه يذكر أن زميلاً له من نيفادا وجد أن مثل هذه الحفلات شائعة . كما لم يقبل أجوبة أخرى معقولة ولكن غير معقدة مثل : عشاء ، أو حفلة ، أو مثل هذا الجواب الإبداعي أن أحدهم ينازع (يموت) وأنه يعقد الزواج على واحدة ويكتب وصيته قبل وفاته " .

وإذا كان الأمر كذلك فإنه لو يتم فحص الفاحصين بفحوصهم ، والمعلمون والمعلمات مع طلبتهم فيها ، أو وُجد الامتحانيون في بلد آخر أو عصر سبق ، لما حصلوا على نتائج أفضل من طلبتهم ، أو لُميّز ضدهم لأصل أو لون أو طبقة...

المغالطتان الكبيرتان

الأولى : مغالطة تشييء المفاهيم المجردة ، فالذكاء - مثلاً - مجموعة هائلة من الإمكانات الإنسانية المنوعة والمعقدة ، ولكنه ما أن يصبح شيئاً حتى تفرض إجراءات العلم المقننة له موضعاً أو خميرة فيزيقية . وبما أن الدماغ هو أساس العقل فإن الذكاء يصبح هناك . لعل قصة الذكاء أو اختبارات الذكاء أشبه بقصة العميان الست والفيل .

الثانية : مغالطة القياس ، وهي ناجمة عن نزعة الإنسان لتدريج الشيء على مقياس . وبما أن التدريج يتطلب معياراً لوضع كل فرد من النوع في سلسلة واحدة ، فلا أفضل ولا أعظم من عدد أو رقم موضوعي للتعبير عن

ذلك . وهكذا تمت " تكمية " الذكاء (من الكمّ) بقياسه برقم وحيد لكل شخص يحدد مرتبته أو قيمته في سلسلة واحدة (جولد) .

تحديات وإشكالات

1. لقد أثارت الأخبار عن احتمال إلغاء الثانوية العامة في الأردن الرعب في كثير من المدارس ، وخشيت الإدارات والمعلمون والمعلمات الامتحانيون فقدان سلطانهم ، وتصرفوا كما لو أنهم مصابون بالبرانويا العكسية ، فلم يكتفوا بالخوف والقهر والانتحار والقتل للناس ممّا يتسبب بها الامتحان العام كل عام ، بل طالبوا بالمزيد منها . لقد وجدوا أنفسهم فجأة مكشوفين ولا هدف بديل قوي لديهم يشدون طلبتهم نحوه . لعل ذلك يذكرني بالرعب الذي دب بالمكلفين عندما أعلنت دائرة ضريبة الدخل في الأردن قبل عقدين من الزمان – تقريباً – عن نيتها إلغاء التقدير الرسمي أو الخارجي للضريبة ، وإحلال التقدير الذاتي مكانه .

2. تفيد الدراسات والأبحاث التي جرت على فحوص الذكاء والتقارير المتعلقة بها وعلى رأسها تقرير جيمس كولمان الشهير الموسوم (Equality of Educational Opportunity , 1966) إن اختبارات الذكاء ليست سوى اختبارات تحصيل أكثر منها اختبارات ذكاء . وقد اكد ذلك وثنى عليه الباحث د.سيترنبيرغ في مقال له بعنوان : " أكاذيب نعيش معها : سوء تطبيق الاختبارات لمعرفة الموهوبين " ، نشرها في مجلة (Gifted Quarterly Vol. 26, 1982) عندما قال : " إن الذكاء هو تحصيل السنة الدراسية الأخيرة وأن جميع اختبارات الذكاء تتطلب تحصيلاً قوياً من الطلبة المفحوصين ، وهو بالطبع تمييز ضد الأطفال خارج الإطار الاجتماعي الثقافي".

3. إن الأبحاث البيولوجية المعاصرة تؤكد أنه لا توجد جينات خاصة بجنس دون آخر ، وان الفروق الجينية بين الأجناس البشرية محدودة للغاية . إن هذه المعلومة ليست مثيرة فقط بل مفيدة جداً أيضاً لإنقاذ الحياة البشرية ،

إذ عندما عزا العلماء الأمريكيون الجينيون بعض الأمراض إلى الفقر الجيني لم يستطيعوا تقديم أي علاج لها سوى التعقيم . غير أنه عندما أثبت جوزيف جولد بيرجر أن البلاجرا (مرض الحصاف وهو مرض غير معد ينشأ عن نقص في التغذية) ليس مرضاً جينياً ، وانما يرجع لنقص في الفيتامينات عند الفقراء ، تمكن من علاجه واستئصاله (جولد).

4. إن العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والإدارية بما في ذلك المناخ المدرسي وتصميم البناء المدرسي وحجم المدرسة الطلابي والألوان المستخدمة فيها ، ومدى ثبات المعلمين والمعلمات في مواقعهم ، ونظرية التعلم وأساليب التعليم المتبعة (نظرية فطرية الذكاء مثلاً واختبارات قياسه مقابل نظرية التفاعل الاجتماعي التي تعظمه ، وتجعله كالمد العالي أو القوي الذي يرفع جميع السفن) تؤثر كثيراً في التحصيل ، وأن جميع الدراسات والأبحاث تؤكد ذلك ، بما في ذلك أبحاث الذين قالوا بفطرية الذكاء ، وأخفوا ذلك عن الناس .

5. وأن البيئة الغنية ثقافياً تزيد من حجم الدماغ ومن وزنه ، ومن عدد وتطور القنوات العصبية المتاحة لمعالجة المعلومات . وأن الاعتقاد السائد بالانحدار الحتمي للدماغ بتقدم العمر غير صحيح . وأن الصحيح أن الدماغ ينحدر نتيجة قلة الاستعمال (Use it or Loose it) وأن ذلك ينطبق على الطاقة العقلية للشخص انطباقه على الطاقة العضلية . وأن هذه العملية العميقة التعقيد المرتبطة بتطور الدماغ ونموه لا تحدث بالدرجة نفسها أو المستوى نفسه عندما تتكون مدخلاتنا المعلوماتية من نتفة من هنا ، وأخرى من هناك . والسبب واضح : لا توجد قوى دافعة ، أو زخم ، أو حاجة عند الدماغ لتكوين القنوات والوصلات العصبية المعقدة عندما تكون المعلومات لا جدوى لها ولا معنى .

P.J.Hartwick & Caela Farren , " Specialist or Generalist ? A False Dichotomy : An Important Distincton ": Future Vision: Ideas sights , and Strategies , Ed . By Howard F . Didsbury , Jr . 1996

وإذا كان الأمر كذلك فما أكبر الخطر الذي تشكله الأصولية

والدكتاتورية على الدماغ والنمو الثقافي ! إن الثقافة الضحلة أو الثقافة ذات البعد أو اللون الواحد تجعل الدماغ صغيراً وخفيفاً ، وتبقي المجتمع متخلفاً . وبما أننا نعيش في هذه الدنيا مرة واحدة – كما يقول جولد – فلا مأساة فيها أكبر وأعمق من مأساة إعاقة نمو المرء ، وإنكار الفرصة عليه ليفكر كما يشاء ، أو تقييد أمله بحدود تفرض عليه من الخارج .

لعل الفقر الثقافي والديموقراطي العربي والاسلامي هو الذي يعيد العرب والمسلمين إلى المربع الأول ، أو إلى الماضي مع كل صدمة أو نكسة أو هزيمة ، ويبقيهم عاجزين عن الانطلاق .

6. إن آخر البحوث في الدماغ تؤكد ذلك ، وقد كشفت عن أربع نتائج تربوية رئيسة بعدما مكنت التكنولوجيا الجديدة العلماء من رؤية الدماغ وهو يعمل بدلاً من ملاحظة سلوك الإنسان لتفسير عمله .
(Educational Leadership , November , 1998)

النتيجة الأولى : يتغير الدماغ فسيولوجياً نتيجة الخبرة ، وتحدد البيئة التي يعمل فيها الدماغ – إلى حد كبير – مقدرته الوظيفية . وان الدماغ هو نتاج التفاعل بين الموروث الجيني للفرد وكل شيء يخبره . ومثلما تؤثر البيئة على كيفية عمل الجينات ، تقرر الجينات كيفية تفسير البيئة .

أما المُسْعِد في هذه النتيجة فهو امكانية نمو التفرعات أو الوصلات العصبية بين الدماغ في أي عمر . أما التحدي أو الإشكال فهو أن البيئة – بما في ذلك بيئة الأسرة والمدرسة والصف .. – غير محايدة .

وإذا كان الأمر كذلك فان اللعبة تكمن ، أو التحدي يكون ، في معرفة ما يجعل البيئة غنية ، أي فيما يوفر الفرصة للدماغ لينمو . وبما أن الدماغ محب للاستطلاع وتكاملي النمو فان البيئة الغنية هي التي تخاطب جوانبه المتعددة في الوقت نفسه .إن التعلم عملية من البناء النشط والمشترك بين المتعلم والبيئة ، والتربية السليمة توفر للطلبة الفرص لنسبة ما يتعلمونه إلى ما يعرفونه من قبل بربط الجديد بالقديم والمجهول بالمعلوم .

إن الدماغ اجتماعي تعاوني بطبيعته ، فمع أن عملية التعلم (Process) تجري في دماغ الفرد إلا أن تعلّمه يرتقي عندما توفر له البيئة الفرصة لمناقشة تفكيره وأفكاره مع أقرانه بصوت مرتفع ، والقيام بالعمل بصورة تعاونية أو جماعية .

النتيجة الثانية : وهي مرتبطة بالنتيجة الأولى، وتؤكد أن نسبة الذكاء غير ثابتة ، وأن رفع النسبة ممكن بالبرامج الإثرائية (لا بمدارس الموهوبين) إلى مقدار يمكن أن يصل إلى 30% . لكن أنواع الذكاء عند هوارد جاردنر تبلغ عشرة أنواع وفي ازدياد (1997 , Educational Leadership) وهي : الذكاء اللغوي (Linguistic) ؛ والذكاء المنطقي الرياضي (Logical-Mthematical)؛ والذكاء المكاني (Spatial) ؛ والذكاء الجسمي الحركي (Body Kinesthetic) ؛ والذكاء الموسيقي (Musical)؛ والذكاء النفسي الاجتماعي (Interpersonal) ؛ والذكاء أو الفهم الذاتي (Intrapersonal) ؛ والذكاء الطبيعي (Naturalist)؛ والذكاء الروحي (Spiritual) ؛ والذكاء الوجودي (Existential) .

وعند ج. ب. جيلفورد مائة وثمانون نوعاً منفصلاً: The Nature of Human Intelligence 1967 وأن كل دماغ فريد أو مختلف ، وأن كلاً من الباحثين لا يعتقد بوجود نسبة عامة واحدة ثابتة للذكاء . ومع هذا فإن قلّة أو كثرة أنواع الذكاء لا تهم بمقدار ما يهم التأكيد على أن موضوع الذكاء لم يحسم بعد ، وقدلا يحسم أبداً ، مما يجعل فحوصه أكذوبة كبرى .

النتيجة الثالثة : أن بعض القدرات كالبصر والنطق والسمع ... يمكن اكتسابها بسهولة في اثناء الفترات الحساسة من النمو ، أو عبر ما يمكن تسميته بنوافذ الفرصة .

النتيجة الرابعة : وان التعلم يتأثر كثيراً بالانفعال والعاطفة لدرجة أن بعض العلماء تحدثوا عن الذكاء العاطفي والدماغ العاطفي . وان للعواطف دوراً مزدوجاً في التعلم الإنساني :

أ. **إيجابي** : بمعنى أنه إذا كانت العاطفة المرتبطة بالخبرة قوية كان تذكرها قوياً .

ب. **سلبي** : بمعنى أنه إذا كانت العاطفة قوية أكثر من اللازم أو إذا انطوت على تهديد للمتعلم نقص التعلم أو ضعف .

7. إن 15 – 20% من الصغار (والراشدين) الذين يعانون من صعوبات التعلم بينهم عباقرة وموهوبون . ومع أن تشخيص هذه الصعوبات طبي إلا أن علاجها تربوي . إن مساعدة الطلبة في التغلب عليها ممكن بالتشخيص الطبي والتدخل المدرسي المبكرين ، بالإضافة إلى التفهم الأسري وبخاصة من الوالدين ، إلى جانب محاربة الخرافات والأوهام وسوء الفهم المحيط بها وبأصحابها . إن الهدف النهائي للتشخيص والعلاج أو التدخل هو عدم وضع اللوم في ضعف التحصيل على الطالب ، ووصفه بالكسل والخمول بسبب الصعوبة ، بل مساعدته على التغلب عليها والنجاح في المدرسة والحياة . ومن حسن الحظ تصدي كلية الأميرة ثروت في الأردن لهذه المهمة بإعداد الكوادر المؤهلة اللازمة وتدريب المعلمين والمعلمات على اكتشافها وعلاجها ، ولكن المشوار طويل جداً .

8. إذا كان الأمر كذلك ، فانه ليس بقدرة أحد – ولا يحق له – جعل جميع الأطفال متماثلين في التعلم . وكما يقول هوارد جاردنر في كتابه الشهير عن الذكاء المتعدد ،

(Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligence , 1983) : " إن ما يجعل الحياة مثيرة أنّ كلاً منا لا يملك القوة نفسها في جميع الذكاءات ، فكما أن لكل منا شكله ، فإن لكل منا دماغه وعقله ، ولكن بيئة التعلم الغنية والتعليم الإبداعي أو الخلاق قادران على زيادة التعلم عند جميع الطلبة". وعندئذ قد يستخدم القياس للتقييم من أجل التقويم أو التصحيح ، أي كوسيلة لاطلاق إمكانات المتعلم وتعزيزها من خلال التربية والتعليم المواتيين، لا إلقاء مسؤولية التحصيل على المتعلم وانتهى الأمر .

9. لا أحد ضد المستويات العالية من التحصيل والأداء وقياسها بالاختبارات المتنوعة ، ولكن ذلك يتطلب مناهج تتحدى الطلبة ايجابياً مبنية

عليها ، ومعلمين ومعلمات معدين لتلبية متطلباتها ، واستراتيجيات لمساعدة الطلبة على بلوغها ، وأشكال جديدة من التقييم والاختبارات التي تهدف إلى التشخيص أولاً ، بقصد المساءلة والمساعدة والتحسين ثانياً وقياس الأداء الفعلي ثالثاً ، وإلاّ بقيت المدارس مصانع للفشل . وبعبارة أخرى فانه إذا كان من حق مؤسسات العمل عقد الامتحانات وإجراء الاختبارات لقياس أداء المتقدمين من انتاج مؤسسات التعليم للعمل فيها لاختيار الأنسب منهم لأعمالها ، فإنه ليس لمؤسسات التعليم مثل هذا الحق على طلبتها ، لأن مهمتها إعدادهم لتلبية متطلبات العمل والحياة . ومن ثم يجب أن يكون هدف الامتحانات والاختبارات التي تجريها قياس مدى نجاحها هي في هذا الاعداد فلا تطلقهم للعمل ناقصي الإعداد أي وهم يعانون من عيوب تربوية: أكاديمية أو فنية (Educational defects) .

10. وعليه فإن تدريج الناس بموجب مقاييس الذكاء ذات البعد الواحد ، أو حتى العديدة الابعاد، بما في ذلك الاختبارات المقننة مثل سات واحد (SAT/ 1) وسات اثنين (SAT/ 2) وغيرهما ليس سوى قياس للتحيز الاجتماعي لمصمميها ، وإلا ما سمي امتحان سات بسات أي باختبار تقييم التلميذ نفسه (Student Assessment or Scholastic Aptitude Test) بل باختيار تقييم تحصيله (Student Achievement Assessment Test) . ومع هذا فإن من يُعدّ لهما – على حساب أمور أخرى مهمة – يمكن أن ينجح فيهما. ومن يملك مهارات تقديمهما ينجح أفضل .

11. لكن السؤال هو : إذا كان كل من سات واحد وسات اثنين ، أو امتحان الثانوية العامة يقيس المقدرة الثابتة والدائمة للطالب والطالبة ، فهل نستطيع اعتبار العشرة الأوائل فيه كل مرة عباقرة أم موهوبين ، أم طلبة مجتهدين زيادة عن غيرهم حبتين ، أم محظوظين – إجمالاً – بفرص أسرية واجتماعية واقتصادية وثقافية ومدرسية أفضل من غيرهم ؟ هل يمكن أن يكون الطالب عبقرياً أو موهوباً في هذا الخليط العجيب من المواد ؟ هنا يجب

أن نتذكر دور الدروس الخصوصية المكلفة في النجاح في الامتحان والجامع المشترك الأعظم لمتطلباته وهي المعلومات والحفظ والتذكر ، والذكاء الوحيد الذي يخاطبه ؟

يرى ستيرنبيرغ في كتاب له بعنوان :

(Beyond The IQ : A Triarachi Theory of Human Intelligence , 1984) أن القدرات والسلوكات اللازمة للنجاح في الامتحانات غالباً ما تكون مضادة للسلوك الموهوب أو العبقري ، بل أن بعض المربين مثل جودي إبي تذكر في مقالة لها في مجلة (Educational Leadership , May 1984) أنه " لا يوجد أطفال موهوبون ، بل توجد سلوكات موهوبة ، وأن السلوك الموهوب لا يقتصر على قلة مختارة ، بل يتجلى في أي وقت وعند أي طفل (غير معوق عقلياً) ويظهر حسب حاجة الطفل إلى التحدي والإنجاز " .

12. إنّ الامتحانات المدرسية والعامة منذ بدء العمل بها إلى اليوم ذات طابع فردي مركز جداً ، مما يجعلها تشجع على نشوء الفردية والأنانية ورسوخهما في نفوس الطلبة ، وانتقالهما معهم إلى الحياة العامة. وبالمقابل وبحجة التجديد والتطوير نطلب دوماً من المدرسة تبني أساليب جديدة في التعليم من أجل تعلم أفضل ، مثل التعلم التعاوني (لا التنافسي) وتوظيفه في الأنشطة الاجتماعية، والمسرحية ، والفنية والرياضية ... المتعارضة في هدفها وأثرها مع طبيعة الامتحانات المعمول بها بل والمتناقضة معها .

13. تصلح المعايير الموحدة للانتاج السلعي لتلبية متطلبات الجودة ، لكن هل هدفنا - كمربين وتربويين ومعلمين ومعلمات - جعل الطلبة متماثلين كالسلعة المنتجة بالجملة ؟ ربما حدث ذلك إبّان الثورة الصناعية عندما أخذت المدرسة شكل المصنع وخط الانتاج فيه ، وربما كان مطلوباً بالنسبة للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب والعلوم ... ولكن المعايير في الصناعة أشبه برحلة جوية إلى هدف معين عند جميع المسافرين ، أما المعايير في التربية والتعليم فأشبه بشواخص على الطريق في

رحلة لا تتوقف يذهب فيها كل مسافر إلى هدفه الخاص ، كما يقول شارل م. ريجيلوث في مقالة له عن المعايير التربوية (Phi Delta kappan , November 1997) وإذا كان الأمر كذلك ، يضيف : يجب تفصيل التعليم حسب حاجات المتعلم (Customized Learning) لا معيرة التعليم أو تقنينه وإخضاع جميع الطلبة لمعيار واحد (Standardized Learning) . يجب عند اللزوم استخدام المعايير لدعم التفصيل .

14. ولذلك صارت المدرسة مطالبة بالجودة الشاملة (TQM) انسجاماً مع التحولات التكنولوجية والاقتصادية من حولها ، فمثلما اتخذت المدرسة – وما تزال – تأخذ – للأسف – شكل المصنع ، وخط الانتاج ، ومراقبة الجودة في نهايته ، وقبلت الجودة الجزئية إبان الثورة الصناعية (بنجاح جزء من طلبتها) فإنه آن الأوان لتأخذ شكل العصر التكنولوجي الجديد ، المبدع والخلاق ، ومبدأ الجودة الشاملة ، أي الجودة أولاً بأول وطفلاً بطفل (تفصيل التعليم) تجنباً للاهدارين المكلفين : البشري والاقتصادي ، في عصر الثورة المعرفية ، وحين صار للدرجة الجامعية تاريخ نهاية للصلاحية Expiry date .

15. غير أنه على الرغم من التحولات الجارية في العالم ما يزال بين المربين والتربويين والمعلمين والمعلمات من يؤمن بالجودة الجزئية أو بتعليم النخبة أو القلة . ربما لأن ذلك يريحهم من أعباء الجودة الشاملة الشاقة (نجاح جميع الطلبة) بوضع مسؤولية تحصيل الطلبة على أنفسهم لا عليهم ، متناسين – عمداً – الغربلة القائمة الدائمة بالامتحانات المدرسية والعامة التي تنتهي بوصول ربع أو خمس طلبة الصف الأول الابتدائي في البلاد إلى نهاية المرحلة الثانوية نتيجة تقديمهم ثلاثة آلاف امتحان مدرسي تقريباً ، ثم رسوب النصف الباقي أو أكثر بالامتحان العام : فأي إهدار تربوي (بشري) واقتصادي أكبر من هذا الاهدار ومن المسؤول عنه : هل هم الطلبة أم السلطة التربوية ؟ لماذا لا يقلد الفريقُ المدرسي الفريقَ الرياضي فيطرد المعلم (والمدير والوزير) إذا فشل طلبته في التحصيل والتفوق مثلما يطرد الفريقُ الرياضي

معلّمه (مدربَه) إذا فشل الفريق في اللعب والفوز ؟ أما الشكوى من الكثرة المطلقة للمتقدمين لامتحان الثانوية العامة كل عام ، فيجب أن تنسب ، بالاضافة إلى العوامل والأسباب المعروفة ، إلى الزيادة السنوية المرتفعة في النمو السكاني ، وإلى آثار الهجرة القسرية للسكان ... ، لا للترفيع التلقائي ، علماً أنه سيأتي وقت (قريب) تتعدل فيه النسبة ، وتنخفض كثيراً لدرجة الشكوى منها كما يحدث في الغرب الآن .

16 - كلما ارتفع شأن الامتحانات في المدرسة والمجتمع ركز المعلمون والمعلمات والأهْلون على متطلباتها وتعليمها للطلبة ، كما ذكرنا سابقاً ، بدلاً من تعليم المنهج أو العمل والحياة لهم ، وصار النظام التربوي أقل مرونة وأكثر إملالاً في الوقت الذي يدعو فيه المجتمع إلى المرونة وتفعيل الطلبة بالمشاركة في المسؤوليات المدرسية ... ويتجلى ذلك بوضوح حين تتخلّص بعض المدارس الخاصة بأعذار لا تربوية ولا أخلاقية - أحياناً - من طلبة بدؤوا فيها من مرحلة الروضة ، عندما تعتقد أنهم قد يفشلون في امتحان الثانوية العامة ويشوهون سمعتها . كما يعمل بعضها على استقطاب أوائل الطلبة في المدارس الحكومية والخاصة الأخرى بإغراءات مختلفة لتزهو المدرسة بنجاحهم وصورهم ومعدلاتهم العالية في امتحان الثانوية العامة وتنسبه إلى جهودها الفريدة في التعليم ، وتغطي على نسبة النجاح العامة المتدنية للمدرسة في الامتحان لتجذب المزيد منهم (الأرباح) في السنة القادمة وهلُم جرا . لو كانت التربية هي المعيار أو الهدف لكان على المدرسة دفع تعويض كبير لطلبتها الذين يقصرون في الامتحان . أما المدرسة التي تركز على كامل شخصية الطالب وتكوين القدرة عنده على القيام بالأعمال ذات القيمة في الحياة ، والذي يسميه بون براندت بالأداء الفعلي أو العملي (Educational Leadership , December , 1996) (Authentic Performance) لا على الانصياع والامتثال، فتتعرض لسوء الفهم والتقدير .

17. تؤدي الامتحانات العامة وما على شاكلتها - التي تقرر المصير

التعليمي والمهني والاقتصادي والاجتماعي (والسياسي) للطالب والطالبة مدى الحياة ، إلى اغتيال الأهداف السامية للتربية والتعليم بسلبيات لا حصر لها مثل : تفشي ظاهرة الغش وعلى عينك يا فاحص ، وظاهرة الدروس الخصوصية وازدهارها ، وإلى طبخ كثير من الكتب والأدلة (الدوسيات) المتعلقة بالامتحان لبيعها للطلبة مما يزيد التكلفة . هذا عدا عن انتشار الانتحار والقتل ...

18. كما تؤدي الامتحانات (من هذا النوع) إلى اضعاف الذاكرة ، فقد توصل بحث جديد إلى وجود علاقة مباشرة بين التعرض للمؤثرات كالامتحانات أو المقابلات الوظيفية واصابة الشخص بالنسيان ، وان التعرض للتوتر (وما أشده في امتحان الثانوية العامة وما أعلاه لأنه يقرر المصير) يزيد مستويات هرمون الكورتيزول الذي ينتمي إلى عائلة هرمونات التوتر التي تتداخل مع توريد الطاقة لخلايا الدماغ المسؤولة عن الذاكرة ، وأن التعرض لمستويات عالية من هذا الهرمون لعدة أيام له أثر ملحوظ على الذاكرة ومدى شعور الأشخاص بالقلق استجابة للضغط النفسي الناتج عن الامتحانات النهائية . (الرأي الأردنية في 1996/3/30م عن مجلة طب النفس العام الأمريكية) .

19. إن الركض وراء التفوق في الامتحانات أشبه بطاحونة تطحن نفسها ، ويمكن أن يؤدي إلى الفساد والإفلاس كما يقول لويس.ج بيرلمن (Schools Out , 1992) ويضيف : " وحتى لو أنفقنا دخلنا القومي على التعليم فإن نصف المدارس والطلبة سيظلون دون الوسط Median . هذا هو معنى الوسط الذي لا بد من وجوده انصياعاً لمتطلبات علم الإحصاء " .

20. لكن بعضنا ، أو كثيراً منا ، مجروفون مع التيار ولا يريدون ، أو لا يستطيعون ، أن يسبحوا عكسه او يكونوا رسل تغيير . أما الدليل عليه فعدم إيمان النظام السياسي والنظام التربوي العربيين بمصداقية الامتحانات العامة (وهو عدم إيمان في محله) كما يتجلّى بقوائم المقبولين بالاستثناء

(والكوتـات) ... (بقـوة السـلطة) والتعليـم المـوازي (بقـوة المـال) في الجامعات من ذوي المعدلات الأدنى من المعدلات المقررة للقبول التنافسـي في كل كلية، وبانخفاض المعدلات المقبولة طردياً مـع التوسـع الكمـي في التعليـم العالي الحكومي والأهلي ، وقبول طلبة غير أردنيين (بواسطة السفارات) في الجامعات بمعدلات أدنى بكثير من المعدلات المقررة ، والتحاق طلبـة أردنيـين كثر في الجامعات الأمريكية المرنة (والمعـترف بهـا) بعلامـات المدرسـة علـى الرغم من فشلهم في امتحان الثانوية العامة أو في مادة أو مادتين فيـه ، كسـباً للوقت ، بالتقدم للامتحان ثانية في أثناء عطلة الجامعات تلبية لمتطلبات الخدمة المدنية في الأردن أو سورية ... في حالة العودة إليها . إن إجـراء الامتحانـات العامة وتحديد نسبة النجاح فيها مسألة سياسـية اقتصاديـة أكـثر منهـا تربويـة كمـا كـان يـردد الدكتـور عبـد العزيـز القوصـي رحمـه اللّـه ؛ وإن ادعـى الامتحانيون بخلاف ذلك .

21. إذن فالسؤال الذي يجب أن يطرح ليس امتحان الثانوية العامة إلى أين ، وهل نبقي امتحان الثانوية العامة أم نلغيه ، لأن المسألة أو المشكلة أكـبر من السؤال ، فلا يجاب بإما أو . الأفضـل أن نسـأل أو نتسـاءل : مـا أفضـل طريقـة لاطلاق إمكانات جميع الطلبة وتحسين ادائهـم الأكـاديمي والحيـاتي ؟ مـــا السبيـــل إلـــى تطبيــق إدارة الجودة الشاملة ولكن بروح غير بزنسـية (ذرائعية نفعيّة) في المدرسة ؟ من المسؤول عن تحصيل الطلبة وكيـف نسـأله أو نسائله؟ كيف تجعله يحمل مسـؤوليته بكفـاءة ؟ هـل نخضـع جميـع الطلبـة لمعيـــار واحـــد مفصـــل علـــى مقاس شخص أو طالب موجود في الخيال (Average Student) أم نفصلـه علـى مقـاس الذكـاءات جميعـاً ؟ أيـن تقـع الذكـاءات المتعددة من التعليم والتعلم ؟ هـل نعلـم للمـاضي أم نعلـم المسـتقبل وللمستقبل ؟ أو كيف نجعل التفكير الناقد والجانبي (الإبداعي) محوراً رئيسـاً من محاور التعليم والتعلم ؟ كيف نطور البيئـة المدرسـية النفسـية والاجتماعيـة والتربوية والفيزيقية ، بما في ذلك استخدام الألوان والأضواء المواتية ، لتجسين

التعلّم عند جميع الطلبة ؟ ماذا نقول لمن يدعي أن الترفيع التلقائي أحد أهم أسباب هبوط المستوى ، وأن الرئيس كلينتون دعى مرتين في خطابه إلى الاتحاد سنة (1997 ، 1998) إلى رفع نسبة الرسوب (الذي تجاوز 32% سنة 1992 في أمريكا) لرفع مستوى التعليم ؟ نذكره بأن إجمالي البحوث التي أجريت على الرسوب في أمريكا نفسها خلال الخمسين سنة الأخيرة أثبتت أنه غير مفيد ، وأنه – على العكس مما يعتقد الناس العاديون والرئيس – يزيد من التسرب والآثار الاجتماعية السلبية ، ويلحق ضرراً كبيراً بالراسبين ، مما جعل 65 من 66 مربياً وكاتباً وباحثاً أمريكياً في مقالاتهم بين سنتي 1990 و 1997 يطالبون بالتخلص منه كما أفاد وليام أ. اوبجز وسوزان ماجليرو في مقالة لهما بعنوان : الرسوب المدرسي : تاريخ من الفشل .

(Educational Leadership , September 1998 : “ Grade Retention : A History of Failure ”) .

وبما أن المدرسة لا تبنى على الأرض فقط بل على المعلم (والمدير) يجب أن نسأل أنفسنا : كيف نعد معلمين ومعلمات ومديرين ومديرات جيدين وقادرين ، وكيف نبقيهم متقدين حماساً للعمل التربوي ومواصلة النمو المهني ؟ لعل إعدادهم على الطريقة الأمريكية ، أو ما أسماه الدكتور ناصر الدين الأسدفي محاضرة له عن التعليم (الرأي الأردنية في 1998/12/9 العدد 10319) "بنظام الانتقال والسفر " لأننا أخذنا عن أمريكا المغلف وتركنا الرسالة ، هو أحد أهم أسباب فشل الإعداد ، لأنه لا يجعل الطالب معلماً ، أي لا يحوله من الداخل إلى معلم ذي نظرية أو رؤية مؤاتية للتعلّم ، بل يعطيه رخصة ليعمل في سلك التعليم والحصول على علاوته . لعل غياب جمعيات المعلمين والمعلمات النوعية التي تدور كل منها حول النهوض بتعليم مادة ما له أثر سلبي إضافي على التعليم والتعلم .

22. في ضوء ما مر من تحديات وإشكالات نقول : إما أن تقوم المدرسة (والإدارة التربوية والسياسية) بمخاطبتهما ، أو تدفع بالمعلمين

والمعلمات – بتنكرها لنتائج الامتحانات المدرسية التي يجرونها كل يوم والتي قد يصل عددها إلى ثلاثة آلاف امتحان يعقدونها لطلبتهم منذ التحاقهم بالصف الأول الابتدائي وحتى نهاية المرحلة الثانوية – إلى مصير مشابه لمصير المعلمين والمعلمات في أمريكا ، فعندما أعطي الأطفال هناك تمرين قارب الحياة ، وقيل لهم: تخيلوا أنكم في قارب مع مجموعة من الناس بينهم العلماء ، والفنانون ، والعسكر ، والمعلمون ، والمعلمات ... وأن القارب مهدد بالغرق فمن تلقون منهم أولاً خارجه لتنجو ؟ ومع أن هدف التمرين كان معرفة التوجهات الأخلاقية عند الطلبة ، وهل يأتي الفن أم السلام أم التعليم في المقام الأول عندهم ، إلا أنهم – للأسف – **بدؤوا** بالتخلص من المعلمين والمعلمات كما يقول إميتاي إيتزيوني (The Spirit of Community , 1993)

مقترحات للتفكير والنقاش

1. إبقاء كل شيء على ما هو عليه وحسب مقولة : ليس في الإمكان التربوي الأردني (والعربي) أبدع مما كان .

2. عقد امتحان الثانوية العامة كاملاً مرات عدة في السنة بحيث لا تقل عن مرتين وهو أضعف التربية والتعليم .

3. أو تقديم الامتحان على شكل أوراق : ورقة أو ورقتين لكل مادة، وبحيث يسمح لأي طالب – وأي مواطن – بالتقدم للامتحان إذا دفع الرسوم المقررة ، وعلى أن يتم عقد الامتحان للمادة الواحدة مرتين على الأقل في السنة .

4. أو جعل تقديم الامتحان طوعياً ، والاستعاضة عنه لمن لا يريدون تقديمه بعلامات المدرسة ، وسنة مدرسية من الخدمة الوطنية أو العامة الحقيقية، كمتطلب جامعي ، أو القيام ببحث ميداني حسب الأصول ، أي مناظراً للبحوث الجامعية ، وتحت إشراف صارم لمعلمين ومعلمات ومشرفين ومشرفات قادرين على الإرشاد والتوجيه كما هو معمول به في بعض

البلدان.

5. أو إجراء اختبارات الحد الأدنى من الكفاءة (Minimum Competency Tests) في كل مادة ، ولكل صف بعد تحديده وإلزام المدارس به . لكن الخبراء يحذرون من انخفاض المستوى سنة بعد أخرى ، بتحول الحد الأدنى إلى الحد الأعلى . (Educational Leadership , May , 1997) ولمنع ذلك يمنح كل معلم/ معلمة أو مدرسة يتجاوز طلبته / طلبتها هذا الحد مكافأة مجزية .

وفي جميع الحالات يجب أن تعتبر المدرسة مسؤولة عن نتائج طلبتها ، وأن يأخذ الامتحان بالاعتبار متطلبات أو مهارات أكبر عدد من الذكاءات والحواس ، وأن يترك الباب دواراً أو مفتوحاً للاستئناف وأن يتم إنشاء مركز الامتحانات الذي يجري الحديث عنه على هذا الأساس وأن يسمى بمركز التقييم والتقويم التربوي ، وإلا أضفنا فيلاً أبيض جديداً إلى الساحة لا نستطيع التخلص منه عندما يلزم ذلك . ها هي بريطانيا تقف ضعيفة أمام نظام +11 الذي جاء نتيجة أكاذيب سرل بيرت . وها هي أمريكا تقف عاجزة عن التصدي لبزنس اختبارات الذكاء وامتحانات سات 1 و سات 2 وغيرهما على الرغم من قوة الأدلة التربوية والاجتماعية والاقتصادية ... الفاضحة لها. إن المثل العربي يقول : اقطع عادة ولا تكوّن أخرى .

6. أو إلغاء امتحان الثانوية العامة بالمرّة والاكتفاء بالنتائج المدرسية (منف الطالب) فلا تكون المدرسة أمينة على الامتحانات لمدة 12 سنة وخائنة عليها في جلسة واحدة . وترك الحرية لمؤسسات التعليم العالي لإجراء ما تراه مناسباً . لكن يخشى أن تكون الآثار السلبية لذلك أكبر من الآثار السلبية للقبول وتوزيع الطلبة على التخصصات بموجب نتائج امتحان الثانوية العامة . ربما يمكن التغلب على السلبيات الجديدة بجعل السنة الجامعية الأولى عامة تحتوي على " نكهة " من التخصصات الرئيسة في الجامعة كالطب والهندسة والصيدلة... وبحيث يستطيع الطالب والطالبة في أثنائها تحديد التخصص الأقرب إليه .

7. اعتماد تقييم الأداء العملي (Authentic Performance) والتقييم من أجل التقويم والتصحيح لا الإدانة وتقرير المصير ، وغير ذلك من أساليب التقييم مما أشرنا إليه في أكثر من مكان في هذا الكتاب .

8. رفض أو منع اخضاع أي طفل وطفلة ، أو طالب وطالبة ، لفحوص موسومة بأنها فحوص لقياس الذكاء لأنه يصعب تعريفه أو قياسه كما بينا ، بعدما تبين أنه قابل للنمو ، وأن إخضاع الأطفال لاختباراته خطر على مستقبلهم ، فقد تدمر نتيجته المتدنية فكرة الواحد الإيجابية عن نفسه ، أو تثبتها أو تزيدها سوءاً إذا كانت الفكرة أصلاً سلبية .

احزر قصة من تحكي كل من القصص الصغيرة التالية :

1

فتاة عمرها ست عشرة سنة . تيتمت . وحسب وصية والدتها وضعت في أحضان جدتها لأمها التي كانت منفصلة عن زوجها السكير . وكانت الأم متضايقة من طفلتها لأنها كانت تكذب وتسرق الحلوى . وقد ابتلعت مرة قطعة معدنية لجذب انتباه أمها عندما كان عمرها خمس سنين . أما الأب فكان يحب الطفلة . ولذا قضت شطراً من طفولتها - قبل وفاته - وكأنها سيدة البيت . أما جدتها - لأمها - الأرملة فلم تستطع إدارة بيت يعيش فيه أربعة من الأخوال والخالات . كان الخال الصغير يشرب ، وقد ترك البيت دون إخبار والدته بوجهته . وحينئذ قررت الجدة أن تكون صارمة مع حفيدتها لأنها كانت تتصور أنها فشلت في تربية أبنائها وبناتها ، فالبست الحفيدة بصورة شاذة ومنعتها من اللعب مع رفيقاتها ، وربطت دعامة بظهرها لتبقيها منتصبة . ولم ترسلها إلى المدرسة النظامية .

2

حصل على إفادة من الطبيب أن الانهيار العصبي الذي يعاني منه يجعل من الضروري تركه المدرسة لمدة ستة أشهر . الولد ليس طالباً جيداً في جميع الأمور ، وليس له أصدقاء . ويرى معلموه أنه مشكل ، وأنه بطيء النطق ، وأن والديه خجلان من نقص القدرة عنده ، ومن تكيفه السيىء في المدرسة ، اخلاق الولد كانت شاذة ، فهو لا يؤمن بدين ، ويغني لنفسه ، ووالداه يعتبرانه ليس مثل بقية أولاد الناس .

3

طفل عمره ست سنوات . ولد برأس كبير ، حتى لقد قيل أنه مريض بالدماغ . ثلاثة من إخوته وأخواته ماتوا قبل مجيئه . الأم لم تتفق مع الأقارب والجيران أن من المحتمل أن يكون الطفل شاذاً أو غير عادي . وعندما أرسلته إلى المدرسة كان تشخيص المعلم له أنه مريض عقلياً . الأم تستشيط غضباً فتسحب طفلها من المدرسة قائلة : انها ستعلّمه بنفسها .

□□□

هذه أوصاف حقيقية لثلاثة متفوقين عالميين هم اليانور روزفلت ، والبرت آنشتين ، وتوماس أديسون على التوالي وكما وردت في كتاب (مهاد التفوق (Cradles of Eminence) لمؤلفيه فيكتور جيورتزل وميلدرد جيورتزل، 1962) وهو عبارة عن دراسة لحياة أربعمائة شخص متفوق أو شهير في القرن العشرين ، تبين للقائمين بها أن 60٪ منهم عانى من مشكلات مدرسية حقيقية ، وان كثيراً منهم كان بطيء التعلم أو فاشلاً ، يكرهون معلميهم ويكرههم معلموهم . وقد قاما بالدراسة رداً على دراسات لويس تيرمان ورفاقه عن الموهوبين المفبركة لصالح توجهاتهم والتي يصفها ستيفان جي جولد بدراسة الذكاء الأحفوري لأنها كانت لعظماء سابقين ركب الدارسون عليهم وألبسوهم تحيزاتهم وأوهامهم لاثبات نظرياتهم في فطرية الذكاء وثبات نسبته مدى الحياة .

مدرسة الحيوان

" أي تماثل بين مدرسة الإنسان وهـذه المدرسـة ، هـو محـض مصادفـة ولكنها مقصودة تماماً " .

في يوم من الأيام صار للحيوانات مدرسـة ، وقـد تـألف منهجهـا مـن مواد الركض ، والتسلق ، والطيران ، والسـباحة ، كمـا فرضـت هـذه المـواد على جميع التلاميذ في المدرسة .

كان البط جيداً جداً في السـباحة . كـان أداؤه فيهـا أحسـن مـن أداء معلمه ، لكنه كان على الحافة في الطيران ، وميؤوساً منه في الركـض ، ولأن علامته متدنية جداً في هذه المادة ، طلبت منه إدارة المدرسة التأخر بعد الدوام الرسمي لأخذ حصـص تقوية وتعمـق فيهـا ، ممـا جعلـه يتخلـى عـن حصـص السباحة لاستيعاب مادة الركض . وقد بقي على ذلك إلى أن أصبح متوسـطاً في السباحة ، غير أنه لما كانت درجة متوسط مقبولة لغايات الترفيع ، لم يهتم أحد بمستقبل البط .

أما النسر فقد كان تلميذاً مشكلاً فعلاً ، مما عرّضه لعقوبات شديدة ، فقد كان يتفوق على جميع زملائه في الوصول إلى قمة الشجرة ، ولكنه كـان يفعل ذلك بطريقته الخاصة لا بطريقة المعلم .

أما الأرنـب وبعد أن كـان ترتيبـه الأول في الركـض ، فقـد أصيـب بانهيار عصبي جعله يتسرب من المدرسة ، لأنه ظل يرسب في مـادة السـباحة ويكمل فيها دون جدوى .

لقد أحب السنجاب مادة التسلق كثيراً ، وكان يـأخذ الدرجـة الأولى على الصف فيها لولا أن معلم الطيران أجبره علـى تعلّـم دروس الطـيران مـن الأرض إلى أعلى الشجرة بدلاً من العكس ، مما أدى إلى حدوث تصلب فـألم

شديد في مفاصله من كثرة التمرن ، وجعله يحصل على علامة (ج) في التسلق و (د) في الركض .

أما الخلد فقد اضطر إلى وضع طفله عند حيوان الغرير[1] لتعليمه عندما رفضت السلطات المدرسية إضافة موضوع الحفر إلى المنهاج المدرسي .

وفي نهاية العام الدراسي ألقت سمكة انقليس[2] غير عادية كانت تستطيع أن تسبح جيداً ، وأن تركض جيداً ، وأن تطير جيداً ، كلمة الخريجين في حفل التخرج .

---

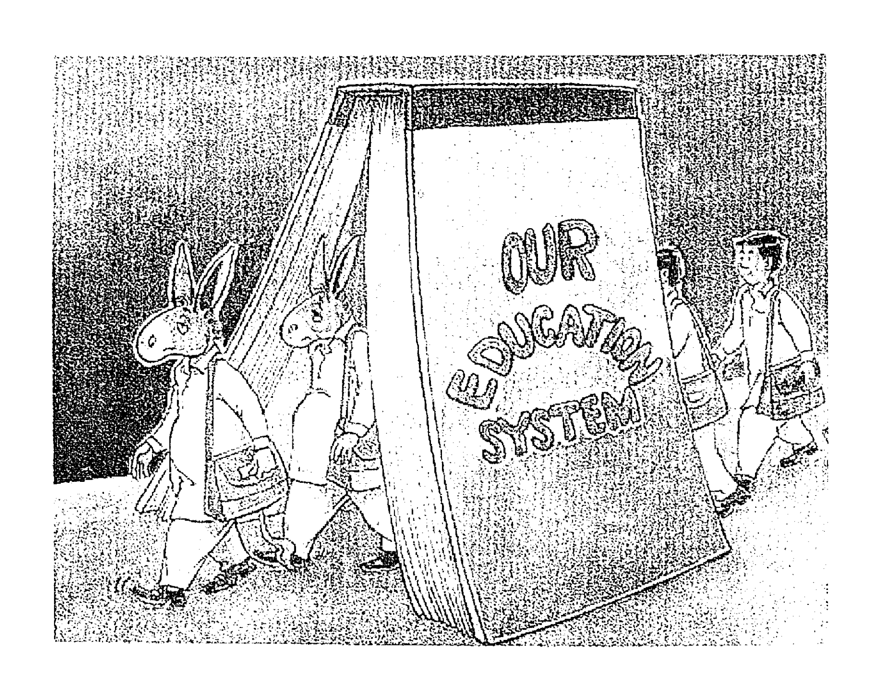
1. الغرير: حيوان ثديي قصير القوائم يحتفر في الأرض ليسكن (المترجم) .

2. سمكة الانقليس Eel : سمكة كهربائية تكثر في نهري الأمازون واورونكو ويبلغ طولها ثمانية أقدام ، ووزنها من 16-20 كغم ، وتدافع عن نفسها بصعق عدوها وقتله بعضو كهربائي وافتراسه وإن كان حجمها يبلغ ثلثي حجمه (المترجم) .

* ترجمة : حسني عايش عن شاعر أجنبي مجهول ونشرها في جريدة الرأي الأردنية في 1991/6/17 .


تحقيقاً للعدل، فإن كلاً منكم سياخذ
الإمتحان نفسه،
تسلقوا هذه الشجرة.

AED 35, cover



لقد وصل إلي هذا الكاريكاتير (ولعله أمريكي) دون ذكرٍ لاسم راسمه أو مصــدره . و لم أستطع - للأسف - معرفتهما ، فأعتذر للراسم والمصدر عن ضمه إلى هذا الكتاب .



الفصل الثالث

تحديات التعلّم والتعليم بغياب الامتحانات العامة

ماذا نعني بقولنا : إن مدرسة ما جيدة ؟

كان إليوت إيزنر – أستاذ التربية والفن في جامعة ستانفورد في كاليفورنيا – قد ألقى محاضرة بالعنوان أعلاه في كلية بوسطن (Phi Delta Kappan , January 2001) حاول فيها الإجابة عن السؤال، ماذا نعني بقولنا: إن مدرسة ما جيدة ؟ وفيما يلي ترجمة إجمالية (وبتصرف) لما جاء في محاضرته :

يدفعنا عدم الرضا عن أداء مدارسنا إلى العودة إلى موضوع الإصلاح التربوي ، فبعد تقرير " أمة في خطر " الذي صدر سنة 1983 ، صدر تقرير آخر بعنوان : " أمريكا سنة 2000 " ، وبعده ببضع سنوات ، صدر تقرير ثالث بعنوان : " أهداف التعليم في أمريكا سنة 2000 " . وقد صمم كل منها بحيث يدعو لوضع أهداف قابلة للقياس ، وممارسات تقييم تضمن جعل أمريكا الأولى في العلوم والرياضيات على العالم سنة 2000 ، وأطفالنا مستعدين للتعلّم عند التحاقهم بالمدرسة ، وكل مدرسة خالية من المخدرات، وآمنة وغير عنيفة . أما النيّة الثاوية وراء ذلك فاخضاع المعلمين والمعلمات والإداريين للمساءلة . إذن فالهدف كان ولا يزال هو النمذجة والمعيرة . بحيث يمكن معرفة المدرسة الناجحة من الفاشلة وربط العلاوات والعقوبات (الثواب والعقاب) بالأداء .

ولأنه لا يوجد في أمريكا – دون بلدان العالم أجمع – وزارة قومية للتربية والتعليم فقد رست المسؤولية عنهما على الولايات . ونتيجة لذلك

صار لدينا خمسون دائرة للتربية والتعليم تخدم نحو اثنين وخمسين مليون طالب وطالبة ، موزعين على أكثر من مائة ألف مدرسة .

ونظراً للتعقيد الكبير في التعليم في أمريكا ، فإن الوضع التربوي يبدو للمشاهد فوضوياً وغير معقول. إن عدداً غير قليل من الناس في أمريكا يرى أن لدينا مشكلة تربوية قومية وأنها بحاجة لعلاج قوي ، من مثل ضرورة استخدام إجراءات مقننة - كجزء من الحل - لتحسين التعليم .

إن التقنين كمفهوم له جوانب عدة :

أولاً : إنه يقوم على وضع مواصفات واضحة للنتاجات التربوية المرغوب فيها ، أي التي من المفروض في المعايير والمقاييس تحديدها . ولتبرير ذلك يقولون : إذا لم تكن تعرف إلى أين أنت ذاهب ، فلن تعرف أين وصلت . وهكذا تصبح النتاجات المرغوب فيها الممارسات الرئيسة في عملية تقنين جهود الإصلاح التربوي .

ثانياً : يستخدم التقنين - عادة - القياس (الكمّي) كوسيلة يتم من خلالها تقييم نوعية النتاج أو الأداء وعرضه . وأساس ذلك عند المنادين به أنّ التكمية (من الكمية) ، تزيد من الموضوعية والدقة في التقييم ، وانه لا يستغني عنها لوصف بعض جوانب العالم بما في ذلك عالم التربية والتعليم . لكن التكمية لا تصلح لكل شيء . إن نقد المربين لها في اطّراد .

ثالثاً : يقوم تقنين الممارسة على القدرة على الضبط والتنبؤ . لكن التقنين يقلل من قيمة التفاعلات بما في ذلك قيمة الصفات الشخصية والتوقعات ، أو التوجهات والأفكار والأمزجة ، التي تتفاعل في إطار الظروف الصفية والمدرسية .

رابعاً : يساعد التقنين على إجراء المقارنات ، وتتطلب المقارنة ما يسمى بالقابلية للقياس . والقابلية للقياس ممكنة إذا تشابهت البرامج والمناهج المدرسية في المدارس المقارنة . فإذا كان الطلاب والطالبات في مدارس مختلفة

البرامج والمناهج والأوقات المخصصة لكل منها ، فإن المقارنة تصبح غير ممكنة أو غير عادلة : فالمقارنة بين أداء أطفال اليابان في الرياضيات وأطفال أمريكا فيها ، دون أخذ الفروق الثقافية وفروق الأوقات المخصصة لتقييمها ، وفروق أساليب التعليم ... بالاعتبار ، يجعل المقارنة مستحيلة . وينطبق هذا المبدأ على مقارنة أداء الطلاب والطالبات في مديريات التربية والتعليم المختلفة داخل الولاية الواحدة .

خامساً : يعتمد التقنين على حوافز خارجية اكثر منها داخلية أو ذاتية ، فالتعليم بالوصل (Voucher) يعامل المدارس بزنسياً ، وحسب مبدأ البقاء للأصلح : إذا لم تكن نتائج طلبتهم جيدة في الامتحانات فإنها يجب أن تخرج من البزنس . ففي كاليفورنيا ومناطق أخرى في البلاد تُدفع اكراميات لمديري التعليم والمدارس إذا كانت نتائج طلبتهم جيدة في الامتحانات العامة أو الموحدة/ المعيرة (Standards) حسب قاعدة الإدارة (الدفع) بالنتائج . إن لنظام الحوافز آثاراً على أولويات المدرسة : هل العلامات في الامتحان هي المعيار الذي ينبغي استخدامه لمكافأة الأداء الوظيفي ؟

لقد وصلت إلينا الملامح التي ذكرت من تراث عصر التنوير ، الذي جعلنا نعتقد أن العقل يمكن أن يُستخدم لاكتشاف سنن الكون ، وأننا بمجرد اكتشافها نستطيع وضع أفضل نظام . فكانت النتيجة تبنينا لمنحى إصلاحي لا يترك لنا المجال للتعامل مع المفاجأة والخيال ، والاستنباط، والخصوصية .

لكن ما أبعاد هذا المنحى في الإصلاح وما الذي يجب علينا الانتباه إليه لنقول إن مدرسة ما جيدة ؟

أولاً :تضييق المناهج باستمرار بحيث أن ما يتم الامتحان فيه هو الذي يعلّم أو يُتعلم . عندئذ تصبح الامتحانات هي التي تحدد الأولويات . لقد أضفينا الشرعية على هذه الأولويات بحديثنا عن المواد الأساسية، مما همّش بقية الموضوعات (كالفنون) .

وبما أن العاملين في التربية والتعليم يحملون علامات الامتحان العام

(المقنن) محمل الجد فإنهم يعززون رأي الناس أن علامات الامتحان تعبر عن نوعية التعليم الذي تقدمه المدرسة ، مع أن أفضل ما تتنبأ علامات الامتحانات به هو علامات امتحانات أخرى .

إذا أردنا استخدام المقارنات التي تتنبأ بالصدق والثبات ، فإننا نحتاج إلى مقارنات قادرة على التنبؤ بالأداءات ذات القيمة خارج المدرسة ، فوظيفة المدرسة أو التعليم ليس تمكين التلاميذ من النجاح في المدرسة فقط ، بل تمكينهم من النجاح في العمل و الحياة أيضاً . ينبغي إذن أن يتجاوز ما يتعلمه الطلبة في المدرسة حدود البرنامج المدرسي .

وكلما ركزنا على المعايير والمقاييس نسينا أو أهملنا المشكلات المدرسية العميقة ، من مثل : نوعية المحادثة أو المناقشة في الصف . يجب علينا توفير فرص للصغار والفتيان للانغماس في أنواع متحدية من المناقشة ، ويجب أن نعلمهم كيف يقومون بذلك . إن المناقشة نادرة الوقوع في المدارس مع أنها شأن عقلي. إن لها علاقة بالتفكير فيما يقوله الناس والاستجابة له بتأمل وتحليل وخيال . إن ممارسة النقاش في المدارس فن مفقود (فتوزيع أربعين دقيقة على أربعين طالب يعني إعطاء دقيقة لكل منهم ، فما بالك إذا استأثر المعلم بمعظم الوقت !) .

أما المشكلة العميقة الأخرى في المدرسة فهي عزلة المعلم ، فالمعلمون لا يستطيعون الوصول إلى الناس الآخرين الذين يعرفون ما يعملون . الناس الذين يمكن أن يساعدوهم في تحسين التعليم .

توجد مشكلات كثيرة أخرى ولكننا نبحث عن رصاصة الرحمة معتقدين انها توجد في المعايير والمقاييس أو الامتحانات (العامة) ، فتصبح رسالتنا إلى الطلبة أن ما يهمهم هو علامتهم في الامتحان .

ونتيجة لذلك يبتكر الطلبة والمعلمون طرقاً للنجاح في الامتحانات بأقل تعليم وتعلّم . مثل الغش ومساعدة المعلمين المراقبين للامتحان الطلبة الذين يقدمونه ليحصلوا على علامات أعلى . إنه ضغط يحط من نوع الخبرة

التي ينبغي اكتساب الطلبة لها في المدرسة .

لعلّ الأبعاد الرئيسة لمنحى تقنين التعليم بالامتحانات يلوّن مناخ المدرسة لا محالة . إنه يروّج للتوجه نحو السعي لأهداف خارجية ذات قيمة كمية . وبدوره يؤدي إلى اهتمام الطلبة بتعلم ما يرفع علاماتهم وكسب تقدير معين . وحتى في جامعة ستانفورد يضغط عليّ الطلبة لتحديد المطلوب منهم بالضبط للحصول على تقدير (أ) في المادة ، مما قد لا يكون له أي صلة بالحياة العقلية أو الثقافية القائمة على المجازفة، والاكتشاف ، واللاّيقين ، والتأمل ... عندما نخلق ثقافة مدرسية تقوم على الترويج لتوجه ضيق بين الوسيلة والغاية ، فإن مثل هذه الثقافة تُعيق تطوير الخطاب الثقافي بمعنى الانغماس في حب الاستطلاع والاهتمام بالأفكار المتحدية .

ويطلبون منك – دائماً – البديل ، وربما لا يوجد – لحسن الحظ – بديل كُفءٌ أو فاعل لأن التقييم المفيد تربوياً يحتاج إلى وقت . إنه عمل معقد وكثيف العمالة (Labor Intensive) وبارع وبخاصة إذا لم يُستخدم التقييم لتدريج التلاميذ أو اليافعين ، بل لتوفير المعلومات لتحسين عملية التعليم والتعلّم .

إن الثمن الذي يدفعه المرء لتوفير طرق عديدة للطلبة للتعبير عما تعلموه يعني اختزال القياس . إن القياس يتناقص عندما نزيد من انتباهنا لكل طالب وطالبة . والقياس أو المقارنة في الفن بغيضة لأن (تقدير) الفن يتطلب تقدير ميزاته الفريدة .

وفي سعينا لتحسين المدرسة جعلنا التعليم كارثة أو مصيبة بمعنى أننا عبر عملية التقنين جعلنا التربية – المرهفة واللطيفة والمعقدة الناقلة للثقافة والمحققة للذات – مجرد سلعة . لقد تحولت التربية من تنمية إنسانية تلبي الحاجات الشخصية والمدنية إلى مُنتج للمنافسة به في السوق الاقتصادية العالمية ، كما أصبحت المدرسة أمكنة أو مصانع لإنتاجه بالجملة .

دعونا نفترض أننا علّقنا تقديم الامتحانات العامة أو الموحدة (المقننة)

لمدة خمس سنوات ، فما الذي نركز عليه في المدرسة لنقول أنها جيدة ؟ إذا لم يكن هدفنا العلامات العالية في الامتحان فما الشيء الذي نهتم به في المدرسةونركز عليه ؟ وما نوع المشكلات والأنشطة التي ينشغل فيها الطلبة ؟ وما نوع التفكير الذي تستدعيه هذه الأنشطة ؟ هل تشجع الطلبة على حب الاستطلاع وطرح الأسئلة حول ما درسوه ؟ ربما نجد أنه يجب علينا أن نهتم أكثر بإجاباتهم عليها من إهتمامنا بطرحهم لها . إن أهم إنجاز عقلي لا يكون بحل المشكلات فقط بل في طرح الأسئلة أيضاً أو أولاً .

ماذا لو جعلنا هذه الفكرة جدية ووضعنا وحدات دراسية تقوم على تقصّي أشكال الأسئلة التي يمكن للصف طرحها نتيجة غمسه في موضوع معين ؟ ماذا يمكن أن تعلم مثل هذه الممارسة الصغار عن الاستقصاء ؟ ما الدلالة العقلية للأفكار التي يواجهها الصغار ؟ (لدي قول أعمل بموجبه : إذا لم يستحق أمر ما التعلم ، فإنه لا يستحق تعليمه جيداً) . هل الأفكار التي يواجهون مهمة ؟ هل لها أرجل ؟ وهل تصل بهم إلى أي مكان ؟ وهل يتم تعريض الطلبة لمنظورات (أو رؤى) مختلفة للشيء الواحد ؟ إن أثر هذه التساؤلات أو أبعادها على تطوير المناهج رائع بل استثنائي . ولتكوين مثل هذه القدرة أو العادة العقلية نحتاج لاختراع أنشطة تشجع التلاميذ على ممارسة صيغ من الفكر وتطويرها وتنقيتها . ومن ذلك اعتماد منهج المنظورات أو المشاهد المتعددة لدراسة الموضوع الواحد أو رؤيته من عدة زوايا .

لقد طوّر عالم النفس الأمريكي ج. ب. جيلفورد سنة 1950 ما سماه "بنية العقل أو الفكر " (The Structure Of Intellect) حدد فيه مائة وثلاثين نوعاً من العمليات العقلية ، فماذا لو استخدمنا هذه البنية لتشجيع مختلف أنواع التفكير ؟ إنني أقصد أن أقول أن الأنشطة التي يشارك فيها الصغار هي الوسائل التي يجري من خلالها ترقية تفكيرهم . فعندما لا يكون لدى الأطفال سببٌ لطرح الأسئلة ، لا تتطور العمليات التي تساعدهم على تعلم كيفية

اكتشاف المسائل العقلية .

إن القدرة على طرح الأسئلة المعبرة ليست نتيجة تلقائية للنضج . هل تعرف ما المشكلة الكبرى التي يواجهها طلبة الدكتوراه في جامعة ستانفورد ؟ إنها ليست الحصول على درجات جيدة في المساقات ، فكلهم يحصلون عليها. إن أكبر عقبة يواجهونها تتمثل في تحديد مشكلة رسالة الدكتوراه . ولكننا نستطيع مساعدتهم في ذلك قبل وصولهم إلى مرحلة الدكتوراة . والمدرسة الجيدة هي التي توفر لتلاميذها هذا النوع من التفكير المنتج للأسئلة الجيدة .

ما الاتصال أو الارتباط الذي تساعد المدرسة فيه طلبتها بين ما يدرسون في الصف والعالم خارج المدرسة ؟ إن لأحد الأهداف الرئيسة للتربية علاقة بما يشير إليه علماء النفس وهو انتقال التعلّم ، فهل يستطيع الطلبة تطبيق ما تعلموه أو تعلموا كيف تعلموه ؟ وهل ينغمسون في ذلك النوع من التعلّم اللازم للتعامل مع المشكلات والقضايا خارج المدرسة ؟ إذا كان ما يتعلمه الطلبة مجرد وسيلة لرفع علاماتهم في الامتحان التالي فإننا نكون كمن يكسب المعركة ويخسر الحرب . يجب أن نقرر فيما إذا كان الطلبة يستخدمون ما يتعلمونه أو لا . وحتى إذا كانوا قادرين على استخدام ما تعلموه فإن ذلك ليس مؤشراً على أنه يستخدم . هناك فرق بين ما يستطيع الطالب أو الطالبة عمله وما سيعمله بالفعل .

إن المتغيرات التابعة المهمة بالفعل في التربية والتعليم غير موجودة في غرف الصفوف والمدرسة. إنها موجودة خارج المدرسة . وإن ممارساتنا في التقييم لم تخدش قشرتها بعد . إن المقياس الحقيقي للإنجاز التربوي هو تطبيق الطلبة لما تعلموه ، وعندما يستطيعون العمل به فإنهم يرغبون فيه .

ما الفرص التي توفرها المدرسة للصغار ليصبحوا ماهرين في استخدام مختلف أشكال العرض أو التعبير؟ وأعني بذلك مختلف نظم الرموز التي يشكل البشر من خلالها الخبرة ويعطون المعنى . فأنواع المعاني التي يحصل عليها المرء

من الشِّعر ليست أنواع المعاني التي يحصل عليها من النثر أو الرموز أو الإشارات الافتراضية . وأنواع المعاني التي يُعبَّر عنها بالموسيقى ليست كأنواع المعاني التي يعبر عنها بالفنون البصرية . لمعرفة معاني هذه التعبيرات يجب أن نعرف كيفية قراءتها . إنها عمليات نفسر بها معنى المادة التي نعرض ونبنيه . فقراءة النص ليست عملية لإزالة أو فك شفرته فقط ، بل عملية لترميزه (تشفيره) أيضاً .

ما الفرص المتاحة للتلاميذ لصياغة أهدافهم وتصميم طرق لبلوغها ؟ هل توفر المدرسة للصغار الظروف الملائمة المتدرجة مع عملية النضج ، بحيث تزداد الفرص لصياغة أهدافهم وتصميم طرق لبلوغها؟ لقد عرّف أفلاطون العبد مرة فقال : إنه الشخص الذي ينفذ أهداف شخص آخر . يجب مساعدة الصغار على التعلم كيف يحددون أهدافهم .

وهل توفر المدرسة فرصاً للتلاميذ للعمل التعاوني لمعالجة المشكلات التي يعتقدون أنها مهمة ؟ وهل نستطيع تصميم مدارس بحيث ننشئ مجتمعات من المتعلمين الذين يعرفون كيف يعملون مع بعضهم البعض؟ وهل نستطيع تصميم مدارس وغرف صفوف بحيث يكون التعاون فيها جزءاً مما تعنيه كلمة طالب أو طالبة ؟

وهل توجد في المدرسة فرصة للطلبة لخدمة المجتمع بطرق غير مقصورة على اهتماماتهم الشخصية فقط ؟ وهل تساعد الطلبة على إقامة مشروعات تخرج عن نطاق اهتمامهم الذاتي ؟ إنني بحاجة لمعرفة ذلك لأعرف فيما إذا كانت المدرسة جيدة أم لا ؟

إلى أي مدى أو درجة يُعطى التلاميذ الفرصة للتعمق في حقول ذات علاقة بقابليتهم أو اهتماماتهم؟ وهل تم صقلها ؟ وهل ننظم الوقت بحيث يتوزع الطلبة على أساس الاهتمام والرغبة لا على أساس السن ؟

لجعل هذه الامكانيات واقعاً لا بد من معالجة مشكلات توزيع الوقت والمسؤوليات . إننا بدون معرفة المهم لن نطرح أسئلة عن توزيع الوقت .

يجب – أولاً – معرفة ما هو مهم تربوياً لنتمكن من ذلك .

هل يشارك الطلبة في تقييم أعمالهم ؟ إذا كان الأمر كذلك فكيف يشاركون ؟ إنه من الأهمية بمكان للمعلمين والمعلمات فهم ما يفكر فيه طلبتهم تجاه أعمالهم ، فهل نستطيع تصميم ممارسات تقييميه يتاح للطلبه بها مساعدتنا ؟

إلى أي مدى ينغمس الطلبة في الأعمال التي يقومون بها في المدرسة ؟ هل يشعرون بالرضا عن الرحلة العقلية ؟ كم طالباً يأتي إلى المدرسة مبكراً وكم طالباً يفضل لو يأتي متأخراً أو لا يأتي أبداً ؟ إن للدوافع القائمة وراء مثل هذه الاختبارات علاقة بالرضا ، فالرضا ينتج أسباباً لعمَلِ شيء ما .

يوجد – أساساً – ثلاثة أسباب (عند الإنسان الحر) لعمل أي شيء:

الأول : حُبّه ذاتياً أي من الداخل كما في حالة اللعب والحب والأنشطة الفنية ...

الثاني : لا تعمله لأنك تحبه بل حباً في نتائجه ، فقد تحب المطبخ النظيف ولكنك قد لا تستمتع بتنظيفه . العملية هنا ليست مصدر المتعة بل النتيجة .

الثالث : تعمله ليس لأنك تحب العملية أو النتيجة بل حباً في الجوائز فأنت تحب العلامات العالية التي تحصل عليها والشيك الذي تستلم وهو ما وصفه (البعض) بالعمل (Labour) يوجد في المدارس عمل أكثر من اللازم " وشغل " (Work) أقل . الشغل جيد لأننا نستمد منه الرضا . يجب علينا الانتباه إلى متعة الرحلة . من السهل قول ذلك ولكن من الصعوبة والتحدي فعله . ومع ذلك يجب إبقاء عقولنا مركزة على هذا الهدف .

هل يُعطى المعلمون والمعلمات الوقت للعمل مع بعضهم البعض ؟ إلى أي مدى يأخذ الخطاب المهني أهمية عند المعلمين والمعلمات ؟ وهل المدرسة المصدر أو المركز الذي يطورهم ؟ أي هل المدرسة مركز لتربية (إعداد)

المعلمين والمعلمات أم لا ؟

الجامعة ليست مركزاً لإعـداد المعلمـين والمعلمـات . إن المـدارس الـتي يعمل فيها المعلمون والمعلمات هي مراكز أفضل للإعداد . يجـب ترقيـة النمـو المهني للمعلمين والمعلمات طيلة الخمس والعشرين سنة –أو أكثر– التي يعمـل فيها المعلم في المدرسة ، وليس في السنة (أو السنتين) التي يقضيها في الجامعة في برنامج إعداد المعلمين والمعلمات . فهل نقيم مدارس تحمـل التنميـة المهنيـة محمل الجد ؟ كيف ستبدو ويكون شكلها ؟ لن تكون المدارس أفضل لطلبتهـا منها لمعلميها ومعلماتها الذين يعملون فيها .

تتكون – بمرور الزمن – ذخيرة عند جميـع المعلمـين والمعلمـات فلكـل منهم روتينه وكل منهم يدبر حالـه دون مشـكلات جديـة ، ولكـن ذلـك لا يكفي . يجب أن يكـون المعلمـون والمعلمـات في حـال أفضـل. ولـن يكونـوا كذلك إذا لم تهتم المدرسة (والوزارة) بحاجاتهم الحقيقيـة . ولكـني لا أعـني بذلك ارسالهم بعيداً ليؤهلهم غريب .

هل تساعد المدرسة الوالدين في فهم مـا ينجـزه طفلهمـا فيهـا ؟ وهـل يأتي الوالدان إلى المدرسة لفهم المضمون التربوي لما يتم فيهـا ؟ وهـل تعـرض المدرسـة أعمـال الطلبـة وتشـيد بهـا ؟ إن المدرسـة بحاجـة إلى إقامـة معـرض تفسيري أو معارض تشرح للمشاهدين مـن خلالهـا المشـكلات الـتي يخاطبهـا الطلبة وكيف حلّوها . وذلك يكون بالمقارنة بـين أعمـال الواحـد منهـم بـين وقت وآخر .إنني أدعو إلى التركيز على العملية التي تؤدي إلى النتائج لا علـى الدرجة أو العلامة المدرسية .

والخلاصة : يجب علينا توفير بيئات مدرسية تمكّـن كـل طفـل مـن أن يكون له مكان تحت شمس التربية والتعليـم . لقـد ركزنـا – في أثنـاء ركضنـا وراء المعايير التربوية "والامتحانات العامة" – علـى النتاجـات المتماثلـة لجميـع الطلاب . لكن المدارس الجيدة تزيد من التنوع وترفع الوسط . غير أنـه يبـدو أن تركيز المجتمع على الامتحانات العامة أو الموحدة (المقننـة) والتمـاثل بـين

الطلبة في التعلّم ناجمان عن الحاجة إلى وجود خاسرين من أجل أن يكون هناك ناجحون . إن جزءاً من ضغطنا لمزيد من المعيرة (Standardization) والامتحانية له علاقة بما هو متأصل في نظامنا المدرسي المبني على الصفوف العمرية التي تفترض أن الطلبة يتشابهون بمرور الوقت أكثر مما يختلفون . وأنه يجب علينا – تبعاً لذلك – تعليمهم على هذا الأساس .

الفصل الرابع

عندئذٍ تصبح المشكلة مشكلة وقت ليس إلاّ

يوصَف كثير من الطلبة بالفاشلين مع أنهم ليسوا كذلك ، بل لأنهم لا يعطون الوقت الكافي لإتمام ما يطلب منهم ، فتكون النتائج مدمرة لهم ولذويهم . هكذا يرى الأستاذ فرانك سميث - الذي ألّف كتاباً في التعلّم واللغة والتفكير (Phi Delta Kappan , April 2001) ويضيف : إنني مثل كثير من الناس أعرف طفلاً - ولنسمه جون - يعاني من هذا الوصم مع أنه لا شيء غلطاً أو أعوج فيه ، إلا أن إدارة مدرسته تخضعه لكل أنواع الفحوص والتشخيص والنتائج والاستنتاجات المبنية عليها وتضعها في سجله أو ملفه . كما تضيف إليها وصمة قد تدمر مستقبله ورؤيته لنفسه ، وهي أن جون لا يستطيع الاستمرار في المدرسة (يكتفي بتعليمه كما يقال في بلادنا) وهو التعبير المؤدب من بين التعابير الكثيرة التي تصف بها جون من مثل أنه بطيء التعلّم ، أو أنه يعاني من صعوبات في التعلّم ، أو أنه يتمارض ، أو قليل الدافعية ، أو مشتت الانتباه وهكذا .

وعندما تلتقي جون تجد أنه قلق جداً من هذه الصفات لأنها تحطّ من قدره ، وتديم شكواه من الإحباط الصفي ، ومن التقاء المداهنة والتملق والتهديد التي يستخدمها والداه المحاصرون وإياه بتلك الوصوم . ولأن جون قلق - نتيجة لذلك كله - تصفه المدرسة بالمختل عاطفياً وسلوكياً . وعلى الرغم من محاولات جون تجاوز هذه الوصوم أو الصفات السلبية ، فإنه لا يقدر لأنه يتخلّف عن زملائه بالواجبات المعطاة له في كل مرة ، فيُتوقع منه

جهدٌ يزيد عن جهد زملائه من جهة ، ويصبح الجهد المطلوب منه أشد من الجهد المطلوب منهم من جهة أخرى . وهكذا يحصل على انتباه وثناء أقل من زملائه من المعلم ، فيراجع مرشداً كل اسبوع . ومع هذ يراوح جون مكانه لأنه أمثاله من الطلبة يُغضبون المعلمين والمعلمات .

آخر نتائج جون المدرسية مملؤة بتقديرات (د) وتعليقات سلبية وطلبات تبدأ بعبارات مثل : يجب عليه . إنه يحتاج إلى .. ، وينبغي أن .. ، أو بعبارات مهينة مثل : صعوبات كبيرة ، ومشكلات كثيرة ، واستراتيجيات محدودة ، وإشارات متعددة تؤكد كلها عجز جون عن فهم المطلوب منه . لكن الغريب أن النتيجة المدرسية لا تتضمن إشارة واحدة إلى المدرسة وأنها ستعمل شيئاً لمساعدته وجعل ما يطلب منه مفهوماً عنده . إذا وجد جون أن العمل المدرسي صعب فهي مشكلته لا مشكلة المدرسة ، وعلى والديه الاعتراف بتسلّم نتيجته المدرسية وبالتعليق عليها إذا أرادا على الرغم من وجود ملاحظة في أسفلها تذكرهما أن النسخة الأصلية منها سيتم الاحتفاظ بها في سجل جون المدرسي لمدة خمس سنوات بعد تركه المدرسة ، مما يعني أن كل معلم أو معلمة يمكن أن يطلع عليها ويقرأ عيوبه كما تراها المدرسة أولاً وأخيراً .

ويضيف الأستاذ سميث : لا أحب التفكير فيما يمكن أن يحدث إذا ظل جون غاضباً من إساءة المدرسة إليه ، أو إذا أصبحت فكرته عن المدرسة سلبية كفكرتها عنه . يبدو أنه مثلما توجد هوة بين الأغنياء والفقراء والأقطار الغنية والفقيرة ، توجد هوّة – في اتساع مستمر – بين الطلبة . وبمرور الوقت يصعب على الطلبة – الفقراء في التحصيل – سدّها .

ومع ذلك فإنني لا أرى في قصة جون سوى مشكلة واحدة : إنه بحاجة إلى مزيد من الوقت ليلحق بالركب . لو أعطي جون مزيداً من الوقت لكان بإمكانه عمل كل شيء يعمله بقية زملائه . إنني بذلك لا أعتقد أن جون مقصّر لأنه يحتاج إلى المزيد من الوقت ، فكل البشر يتحركون

بسرعات مختلفة في الأعمال المختلفة . إننا جميعاً نختلف في كمية الوقت اللازم لنوم كل منّا (ليلاً وموعد اليقظة صباحاً) أو لتناول وجبة ، أو للمشاركة في نقاش ، أو لقراءة كتاب ، أو لكتابة رسالة ، أو لمشي ميل ، أو لتعلم مهارة ما . إن بعض الناس أسرع من بعض آخر في أمور معينة ، مما يعني أن أولئك أبطأ من هؤلاء في أمور أخرى وهكذا . ولكن حتى لو كان لجون مشكلة فإن العلاج يبقى هو نفسه : إعطاء جون مزيداً من الوقت .

إن الحاجة إلى مزيد من الوقت مسألة عالمية ، وإن كثيراً من الراشدين مبتلون بها . ولكنهم يهربون – عادة – من ضغوطها وإن لفترات قصيرة . أما جون فلا سترة عنده للنجاة منها . إن عليه الذهاب إلى المدرسة حيث التخلف عن زملائه مجازفة . وعليه – كذلك – أخذ العمل المدرسي الذي لم يكمله فيها معه إلى البيت لإكماله ، مما يقلّص من وقت اللعب الذي يمكن أن ينفّس فيه عن غيظه واحتقانه .

إن المدرسة – للأسف – تتوقع من جميع الطلبة والأعمار والقدرات بلوغ أهداف وأوضاع اعتباطية متماثلة في الوقت نفسه . كما تضعهم في إطار علاقات تنافسية تقسمهم جميعاً – في النهاية – إلى فائزين وخاسرين . أي إلى وضع قابل للتنبؤ به (سلفاً) . لكن لماذا لا تعطي المدرسة لجون مزيداً من الوقت ؟ لماذا يكون الوقت المعطى له قليلاً ؟

العذر الأول المتمثل في الإجابة على السؤال الأول يعيد طرح المشكلة: إن اليوم المدرسي والسنة المدرسية منظمان بدقة فلا يبقي للمدرسة مزيد من الوقت لإعطائه لجون وأمثاله . إن اعطاء جون وأمثاله مزيداً من الوقت في مادة ما يعني تقليصاً لوقت مواد أخرى . يجب أن يتم كل شيء في وقته .

وكما ترون فإن من الصعوبة بمكان العثور على وضع مماثل لهذا الوضع خارج المدرسة ، فالطائرات تتأخر في الإقلاع ، والسفن تجنح ، والباصات تنحرف عن الطريق ، والقطارات تتصادم ، ... ، ومع هذا يتغلب نظام النقل على الصعوبات جميعاً . والقضاة يتوعكون ، والشهود لا يأتون ، وملفات

المحامين تضيع، ومـع هـذا يظـل النظـام القضـائي يعمـل . كمـا تلغـى حفـلات الموسـيقى ، وتضـرب الأعاصـير ، ويفشـل البزنس ، وتهـتز الامبراطوريـات ، ولكن الحياة تستمر . والضحايا – إن لم يحصلوا على المساعدة – يحصلون على العطف والشفقة على الأقل . ولا يعتبرون – بحال – مسؤولين عن سؤ حظهم.

إن القول بعدم وجود متسع من الوقت لجون يجعل المشكلة واضحـة . جون ليس هو المشكلة . إن جون ضحية للطريقة التي ينظم فيها نظام التعليم، فلا يبقى وقت كاف لجون وأمثاله . ولعل ذلك يشبه حرمان الطلبة من الهواء ثم لومهم على عدم أخذ نفس عميق .

أما العذر الثاني لوقت جون المحدود فيأتي من المعايـير (Standards) أو (الامتحانات المقننة أو العامة) ونحن نقول : يجب أن يكـون لدينـا معايـير ، لكن ما فائدة المعايير إذا كان يستحيل على بعض الناس بلوغهـا. هنـاك فـرق بين تحديد الهدف العام الذي يمكن لكثير من الطلبة بلوغه ، وبين مطالبة جميع الأطفال والطلبة بلوغ تلك المعايير في وقت محدد .

والمعلمون والمعلمـات مقيّـدون – أيضـاً – بـالوقت ، فوقتهـم مـبرمج بمنهاج مفصّـل ومـوزع بـاليوم والأسـبوع والامتحانـات المدرسية . وعليهـم الالتزام به . ولذا فإن من الطبيعي – عند كثير منهـم – نقـل ضغـوط الوقـت عليهم إلى طلبتهم ووالديهم . إن جون مشكلة لمعلمه ، لكن جون ليس سـبباً فيها . السبب هو القيود والضغوط الاعتباطيـه الـتي يفرضهـا النظـام الـتربوي على المعلم ويتوقع منه العمل في ظلها .

لطالما قيل إننا لا نستيطع إبقاء الطلبة ينتظرون إلى أن تلتحـق بهـم قلـة من زملائهم ، لكننا عندما نتوقـع أو نطـالب بـأن يتحـرك كـل واحـد منهـم بسرعة الآخر ، فـإن وقـوع هـذه المشـكلة حتمـي . وذلـك يذكرنـا بقواعـد الحرب : إن سرعة القافلة البحرية تحددها السـفينة الأبطأ . وفي أثنـاء القتـال يصبح هجر السفينة الأبطأ أو إغراقها هو الحل الطارئ . إن البديل المنجي أو المفيد هو قبول وصول بعض السفن للميناء بعد غيرها، والمطلوب – عندئذ –

هو المحافظة على سلامتها وإبحاريتها . لكن بالكاد يكون هذا النموذج مقبولاً في التربية والتعليم .

وفي أحيان أخرى يُدّعى أن بعض الطلبة يتخلفون لأنهم كسالى أو منحرفون ، وأن عليهم أن ينهضوا . نعم إن هذا ممكن ولكن اعتبار جميع الطلبة المتأخرين كسالى أو منحرفين ظلم . إنه اعتبار يجعل حياتهم أصعب . وجون لايعاني من أية أوهام ، إنه يحب اللحاق بالركب .

ويُدّعى – أيضاً – أننا نعيش في عالم شديد التنافس وأن على الطلبة إجادة متطلباته كجزء من التعلم. ولكن حتى إذا كان هذا الموقف قابلاً للدفاع عنه ، فإنه لا ضرورة لتحطيم أرواح الطلبة ولما ينضجوا . لقد تبين أن الناس الأقدر على مواجهة نقص الغذاء هم الذين كانوا شبعانين طيلة حياتهم، وليس الذين جاعوا بانتظام .

لنفترض – للحظة – أن جميع الطلبة أعطوا الوقت الكافي والمساعدة اللازمة لإنجاز المتوقع مدرسياً منهم !

يبدو أن هذا الحل المثال يثير – أحياناً – معارضة كبرى من الجميع : ليس من الإنصاف إعاقة الطلبة الذين يستطيعون الوصول قبل غيرهم عن الوصول . لقد صادفت مثل هذا التبرير في جنوب إفريقيا (قبل الاستقلال) فقد كان الطلبة السود متميزين في كل المواد ما خلا اللغة الإنجليزية الأكاديمية لأنه لم يكن لديهم وقت كاف لإنهاء واجباتهم وامتحاناتهم فيها . وعندما قلت للإدارة الجامعية : لماذا لا **يعطونهم** وقتاً أطول ؟ أجابوني : إن ذلك ليس من الإنصاف بالنسبة للطلبة البيض . لكن هذا الجواب لم يكن مفاجئاً لي في بلاد التفرقة العنصرية " الأبارثيد " فهل يجب أن نواجه بمعارضة مماثلة في أمريكا (وغيرها) ؟

ماذا يعني ذلك كله ؟ إنه يعني أن الوقت في المدرسة قليل ، لأنه محدد اعتباطياً . لا يحصل جون على وقت أطول لأن الذين وضعوا حدود اليوم المدرسي لا يعطونه إياه ، ولأنه يتوقع منه إنجاز المطلوب منه في وقت أقل مما

يحتاج إليه ويجند المعلمون والمعلمات والوالدان للمشاركة في تحمل المسؤولية عن فشل جون . لقد أقنعوهم أن جون يستطيع اللحاق إذا حاولوا "وجون" ذلك . ويُذاع فشل جون وينتشر بين الناس باعتبار المعلمين والمعلمات والوالدين مسؤولين أيضاً عنه لا الذين وضعوا حدود اليوم المدرسي .

ما العمل ؟

مع أن النظام التربوي هو أساس المشكلة ، إلا أنه من غير الواقعي توقع تغير النظام التربوي الإجمالي . كما أنه لن يتغير في الوقت المناسب لجون . لكن تغيير الاتجاه ممكن وضروري لتقديم نجدة فورية له ، وبدء تحسين طويل المدى في نظام التعليم .

المتطلب الأول تغير في الاتجاه نحو جون . يجب إزالة الوصم ويجب أن يكون الضغط عليه أقل كما يجب عمل كل ما من شأنه المحافظة على احترام جون لنفسه . لا يشعر الناس غير الرياضيين (مثل مايكل جوردن ، ومايكل جونسون) بالخجل من هذه الحقيقة .

أما المتطلب الثاني فتغير في الاتجاه عند المعلمين والمعلمات والوالدين . يجب على الوالدين أن لا يشعروا بالذنب لفشل طفلهم في اللحاق بزملائه الأسرع منه . كما يجب أن لا يعتبر المعلمون والمعلمات مسؤولين عن الأطفال الذين لا يستطيعون بلوغ الأهداف التي وضعتها سلطة ما ضمن برنامج زمني محدد . إن السلطة هي المسؤولة عن ذلك ، لأن الضغط غير المعقول على الوالدين والمعلمين والمعلمات يجد طريقه - عادة - إلى الطفل الذي يجب أن يُحمى منه . إن توفير وضع مريح في المدرسة والبيت قد يساعد جون على تعلّم أفضل مما يتعلمه بالضغط .

تضع محنة مثل محنة جون - في كثير من الأحيان - الوالدين والمعلمين والمعلمات على طرفي نقيض أو صراع . لكن الاعتراف بالمشكلة يساعد الراشدين أيضاً لا جون فقط . وعندما يعمل المعلمون والمعلمات والوالدين

يداً بيد فإنهم يجعلون النظام التربوي يتغير سياسياً وموقفياً .

يجب على المعلمين والمعلمات أن يحترموا جميع الأطفال لا حفنة منهم بدءاً من الاعتراف بأن الأطفال لا يُخيّرون بالنسبة إلى الذهاب إلى المدرسة . إن المدارس – إلى الآن – ليست مؤسسات ديموقراطية . الحالة الوحيدة التي تصلح للمقارنة بها في عالم الراشدين هي حالة السجون والتجنيد الإجباري . وبموجب القانون فإن عمل الأطفال ممنوع . لكن " العمل " هو أكثر سلطة في المدارس حيث يتوقع منهم العمل في ظروف "تعتبر " بدائية لو كانت موجودة في أماكن عمل الراشدين ، فالأطفال لا يستطيعون – عادة – التحدث مع جيرانهم أو التجول في غرفة الصف . لا يستطيعون أن يأكلوا أو يشربوا أو يذهبوا إلى الحمام عندما يريدون . كما يتم الحديث عنهم بشكل مهين وتمييزي يشكل إهانة أو تحدياً لحقوق الأنسان الراشد . إنهم يجبرون على التنافس والامتثال . ونحن نتكلم عن الأطفال والمراهقين في أكثر سنوات حياتهم هشاشة أو حساسية ، أي وهم يكافحون لتحديد هوياتهم وعلاقاتهم بالمجتمع . إذا لم نستطيع تغيير النظام التربوي فيجب علينا – على الأقل – الكفاح لحماية الطلبة ذوي الصعوبات فيه . وبدلاً من القول : نأسف أيُّها الولد أنت غير صالح للمدرسة ، يجب علينا القول : نأسف أيُّها الولد لأن المدرسة لا تصلح لك . إنها غير قادرة على مساعدتك ، وبذلك نعترف بالمشكلة .

لو كان النظام التربوي سليماً لما فشل أي طالب ، لأن الفشل مفهوم غريب في النظام التربوي السليم . ويجب أن لا يزيد لومنا للطفل الفاشل في اللحاق بسربه عن لومنا لشخص فاته القطار الذي غادر المحطة .

ربما حان الوقت للنظر إلى التعليم بصورة ثورية جديدة . إن عمر النظام التربوي الحالي لا يتجاوز مئةً وخمسين سنة ، وقد نشأ في الوقت الذي أخذت فيه الصناعة تضع الدجاج في أقفاص صغيرة وقطعان المواشي في حظائر . لقد أخذت المدرسة شكل خط الإنتاج ولكن بمخلوقات حية

كمواد خام ، ظناً منها أنه بالبدء بالطير أو الحيوان (أو الطفل) من الخط نفسه، ومعاملته بالطريقة نفسها ، وبالرقابة والتحكم نفسيهما ، يكون المنتج متماثلاً .

إن المدارس تتغير باستمرار إلا أن هدف التغير هو جعلها - كالمصانع - أكثر تماثلية لا أكثر إنسانية ، ولعلّ ذلك هو السبب في تركيز جميع الإصلاحات التربوية المركزية علىالامتحانات والمساءلة . وفي أثناء اهتمام السياسيين بالكلفة والنتائج يحاولون جعل النظام يعمل بصورة أحسن (كلفةً) لا بصورة مختلفة .

ومنذ تم الأخذ بالفكرة الأصلية التي تقضي بتوزيع الطلبة في صفوف حسب السن أو القدرة المتوقعة ، نسينا الغاية من المدرسة وكيف يتعلم الناس . إن الناس يتعلمون بالممارسة وهي فكرة قديمة ما نزال نسلّم بها ، فكل شيء نعمله يترك علامته علينا (عَلّم يُعلّم يترك علامة) . لكن المشكلة أو الأزمة جاءت من الفكرة الجديدة المهيمنة على التعليم : من البزنس والتي تدعي أن الناس يتعلمون باكتساب المعلومات .

لقد فشل منحى التعلّم باكتساب المعلومات لأن " صم " المعلومات أصعب طريقة للتعلّم والسبب الأكثر شيوعاً للنسيان . إن تعلّم المعلومات لا يضمن التذكر ومن المؤكد أنه لا يؤدي إلى الحكمة . كما لا يساعد الطلبة على تعلّم القراءة والكتابة والرياضيات أو أي شيء آخر ما لم يكن الفهم مرافقاً لها مما يجعل التكرار أو الحفظ غير ضروري . إن منحى التعلم باكتساب المعلومات يفترض أن الفهم لا محالة آتٍ أو تابع ، مع أن العكس هو الصحيح .

إن الخبرة مصدر كل التعلّم الذي نحصل عليه في الحياة سواء أكان مرغوباً فيه أو غير مرغوب . ويتعلّم جون من خلال تجربته في المدرسة ما لا يستطيع عمله أي الفشل . يحتاج جون - بدلاً من ذلك - إلى خبرات إيجابية ومنتجة . لعلّ أحد أهم أسباب التركيز الحاصل على تعليم أجزاء مبعثرة من

المعلومات وعناصر معزولة من المهـارات قابليتهـا للامتحـان والعـد . والفـرق الرئيس بين منحى الخبرة أو الممارسة ومنحى المعلومات والمهـارات أن الخـبرة أو الممارسة لا تقاس بالامتحانات .

يجب أن لا يكون المهم حفـظ كميـة محـدودة مـن التـاريخ والكيميـاء والرياضيات والآداب ... - مكوناتها اعتباطية دائماً - . المهم أن يجد المتعلم فرصة لتجربة أو معاينة التاريخ والكيمياء والرياضيـات والآداب ... إن تعلّـم المهارات واكتساب المعلومات يأتيان من تطور الاهتمام بالموضوع . إن إجبار أي شخص على تعلم مهارات بدون اهتمام أو ألفة بالموضوع ينتهي -عادة- بالفشل الدائم فيه والكراهية له.

ويحصل الطلبـة المحظوظـون (قبـل المدرسـة وفي أثنائهـا) علـى فـرص التعرف على القراءة والموسيقى والعلوم : من الفلك إلى علـم الحيـوان قبـل أن تصبح هـذه الموضوعـات رسميـة . إن أفضـل المعلمـين والمعلمـات في المدرسـة وخارجهـا هـم الـذي يجعلـون المـواد المدرسـية مثـيرة أو محبوبـة مـــن الطلبـة ومفهومة.

يجب أن تكـون المـدارس أمكنـة لاكتسـاب الخـبرات المثـيرة ، وبحيـث يعمل العلماء (مـن الطلبـة) بـالعلم، والفنـانون بـالفن ... ، ويتصـرف كـل منهم بطريقة ديموقراطية ومدنية . لا يحتاج جميع المعلمين والمعلمـات لامتـلاك المهارات نفسها لأنهم يستطيعون دعوة أفـراد مـن المجتمـع لصفوفهـم والتعلّـم وطلبتهم منهم . المهم أو اللازم للمعلمين والمعلمات امتـلاك قـدرات اتصاليـة أصيلة في أنواع الخبرات المتوقـع منهـم توفيرهـا لطلبتهـم . فعندئـذ يصبحـون مرشدين لا مديرين ولدى الطلبة الفرصة للمشـاركة في أي نشـاط دون تمـييز أو اتهام مضاد . ولا أحد ينقصه الوقت . إن كـل شـيء يعلـم مـن موضـوع معين اليوم يعلم علـى حسـاب أمـور أخـرى في تلـك الموضوعـات . إن كـل التعلّم يتم بالعيّنات . لا يمكن لأي قدر مقرر من الأساسـيات في أي علـم أو موسـيقى أوأدب أو فـن أو مهـارات حياتيـة أو مواطنيـة أن يـؤدي إلى توفـير

القدرات والاهتمامات عند الطالب في هذه الموضوعات . إن التعليم بالخبرة في أي علم أو موسيقى يوفر الفرصة للتعلّم والشعور بالمدى الواسع لإمكانياتها . ويجب أن توفر الفرص الشمول لا الاستثناء أو الاستبعاد ، أي تعلّماً ذا مدى مفتوح أو حر لا نظاماً من الأقفاص والحظائر ، وصقلاً للقراءة والكتابة والحساب .. وفهماً للأدب والعلوم والشؤون المدنية بالمشاركة . يقول عالم الفيزياء ريتشارد فينمان – الحاصل على جائزة نوبل فيها – : لا يهم اهمال تعليم أي جانب من جوانب العلم اهمالاً تاماً إذا أُعطي الأطفال – في مرحلة معينة – الفرصة للتفكير كالعلماء . يمكن تطوير المجالات العلمية بالخبرة عند الضرورة ، وبشرط إرساء الانغماس الأولي بالموضوع .

بهذا المنحى نحل كثيراً من مشكلات المدرسة :

أولاً : يستطيع المديرون – في البداية – وقف الجهود لمعيرة (Standardization) كل شيء في المدرسة . أما البديل للمعيرة فهو التنوع المرغوب فيه ، وعندئذ ليست هناك مشكلة إذا لم يستطع بعض الطلبة اللحاق بالركب . يمكن مساعدتهم جانبياً ، كما يمكن أن يعلّم الطلبة ويساعد بعضهم بعضاً بغياب التنافس . كما سيكون الدافع إلى الغش والانتحال أقل، والوقت لن يكون قليلاً .

ثانياً : لا حاجة لإلهاء المعلمين والمعلمات بتعليم الامتحانات ، وإدارتها ، وتضييع الوقت بمساعدة الطلبة في الشفاء من أمراضها .

ثالثاً : وسيكون من السهل تجنيد الآباء والأمهات للمشاركة في تعليم أطفالهم وأطفال غيرهم .

رابعاً : كما سيكون من السهل معرفة أفشال المدرسة وكذلك اصلاحها وتعزيز فرص للتعلّم بالخبرة.

نعم . قد يبدو ذلك تبسيطاً للمسألة وسهلاً أكثر من اللازم ، ولكنه صعب جداً في الواقع ، لأنه يتطلب التفكير في المدرسة بطريقة راديكالية مختلفة . ليس سوى حظنا التاريخي السيء الذي جلب لنا نظاماً تربوياً مرتداً

أو انكفائياً . لكن لا يوجد سبب يمنعنا من الانطلاق إلى الأمام من أجل تغيير دراماتيكي . لقد أصبحت الطائرة ممكنة عملياً عندما رفض مصمموها الفكرة (القوية آنئذ) التي ترى أنه لا بد من أن تخفق بأجنتها (كالطيور) لتطير .

إن فكرة التعليم بالخبرة ليست جديدة ، كما توجد في حياتنا العصرية بيئات - خارج المدرسة - لا تحصى يتم التعلّم منها بأنشطة تعاونية مساندة ودون إكراه ، نسميها مجتمعات وجمعيات ونقابات ونوادي...

ولن يحدث التغير في ليلة واحدة ، غير أننا إذا بدأنا بالتكلّم عن الامكانيات وبدائل المدارس - كما هي اليوم - فإن التغيير في الاتجاهات والممارسات التي تتسبب في أحزان جون يمكن أن يبدأ . ويجب أن يكون لدينا متسع من الوقت لذلك " .

وختاماً نقول : إنهم إذا كانوا في أمريكا يشكون من قلة الوقت المدرسي وبخاصة للمحتاجين إليه من الطلبة مع أن الوقت المدرسي فيها لا يقل عن أربعين ساعة في أسبوع من خمسة أيام طوال ، فإن الوقت المدرسي في البلدان التي جعلت الأسبوع المدرسي خمسة أيام قصيرة وبخاصة بالنسبة للتعليم الأكاديمي ، كارثي .

لقد كانت الفرصة متاحة لمتخذ القرار لتمديد اليوم المدرسي لا تقليصه لتتمكن المدرسة من تقديم تعليم أفضل وأكثر يسراً ، لكنها ضاعت .

ولكن ما الفائدة من التمديد إذا كانت المدارس في نظر طلبتها مجرد "مراكز اعتقال نهارية " لهم ، وتخليص مؤقت لذويهم منهم !.



الفصل الخامس

التقدم الإنساني ـــ هو تاريخ الخطأ وتصويبه

في كتابه الذي صدر في شهر أيلول 1995 ، بعنوان : "نهاية التعليم إعادة تحديد قيمة المدرسة" يبين نيل بوستمن – فيلسوف التربية الأمريكي المعروف – أن مسلسل التقدم الإنساني ليس سوى تاريخ للأخطاء التي وقع فيها الإنسان وصوّبها وتعلم منها . وأن المدرسة – مع هذا – لا تسمح للتلاميذ بالخطأ ولا تسامحهم عليه ، ولا تستفيد منه في عملية التعلم والتعليم . إنها بالعكس من ذلك ، تزرع الخوف فيهم وتدب الرعب في نفوسهم لدرجة أنهم من خوف الوقوع فيه يلجئوون إلى الغش والخداع لتحاشيه.

ويضيف قائلاً – في مقتطفات من كتابه ، نشرها في عدد آب 1995 من مجلة المعلم الأمريكية – لطالما أوردت ضمن كتاباتي التربوية بعض الأفكار المتفوقة على ما عداها فيها ، متوقعاً اهتمام القراء بها ، إلا أنهم للأسف تجاهلوها ، ربما لأنهم ظنوا أنها ضرب من المزاح لا أقصده . ومن هذه الأفكار ادعائي أنه يمكن تحسين التعلّم ورفع مستواه ، بين عشية وضحاها ، إذا جعلنا معلمي الرياضيات يعلّمون الفن ، ومعلمي الفن يعلّمون العلوم ، ومعلمي العلوم يعلّمون اللغة الإنجليزية، وهلم جراً . أما تبريري لهذه الدعوة فينبع من التالي : لما كان معظم معلمي المدارس وأساتذة الجامعات يعلمون المواد التي كانوا جيدين فيها إبان تعلّمهم لها ، لاعتقادهم أنها سهلة وممتعة ، فإنهم لا يدركون أو لا يفهمون – إجمالاً – مشكلات تعلّمها عند التلاميذ الضعاف فيها ، أو غير المبالين بتعلمها ، أو بكليهما ، فإذا جعلنا كل معلم يعلم ، ولو لفصل واحد مادة كان يكرهها أو مُشكِلاً عليه فيها فإنه سيصبح

في وضع يجعله يدرك الموقف من زاوية التلميذ، وسيرى الأمر كما يراه المتعلم الجديد لا كما يراه معلم قديم . وربما يكتشف أن الكتب المدرسية مملة للغاية، وربما يتعرّف إلى إرهاق الأعصاب الذي يتسبب به خوف التلاميذ من الوقوع في الأخطاء . وقد يكتشف – ويا للمفاجأة – أن السؤال المثير – في نظره – غير مثير في نظر التلاميذ ، أو أنهم يتجاهلونه لأنه غير وارد في المنهاج. وقد يكتشف أن تلاميذه يعرفون المادة أفضل منه . إنني أعتقد أن تمريناً كهذا يفتح عيني المعلم ويهذبه ويطهره . وعندما يعود المعلّم إلى تعليم مادته الأصلية فإنه يعود بأفكار منعشة عن كيفية توصيل مادته لتلاميذه، وبمزيد من التقمص الوجداني لمشاعرهم.

أما الفكرة الثانية التي لم أكن مازحاً فيها ، فادعائي أنه يمكن تحسين نوعية التعليم والتعلم ، بين عشية وضحاها ، بالتخلص من جميع الكتب المدرسية . إن معظم الكتب المدرسية مكتوبة بصورة سيئة ، ومن ثم يجعل المادة مملة . كما أن معظمها مكتوب بصورة مبنية للمجهول ، لا صوت فيها ولا حياة ، ولا تكشف عن شخصية إنسانية وراءها . ولعلّ الإرشادات المذكورة على أغلفة الأغذية المعلبة مكتوبة بأسلوب أفضل وأكثر إقناعاً من معظم وصفات الكتب المدرسية .

أما قواعد لغة الكتب فغير ملائمة . وأسوأ من ذلك اهتمام هذه الكتب بعرض حقائق عن حالة أو عن موضوع وكأنها حقائق مطلقة أو غير منازعة وغير قابلة للتغيير أو النقض . أما الأسوأ من ذلك كله فخلوها من الإشارة إلى من يدعي ذلك أو إلى كيفية اكتشاف تلك الحقائق . لا يوجد في الكتاب الواحد إشارة إلى هو أو هي أو أنا أو نحن . كما لا يوجد أي إشارة إلى هشاشة الأحكام البشرية أو إلى غموضها، ولا تلميح لإمكانية الخطأ في المعرفة / المعلومات المعروضة في الكتاب كسلعة يجب استهلاكها والحصول عليها ، بالتلقين والحفظ الأصم ، لا بالكفاح الإنساني من أجل الفهم ، وبالسعي للتغلب على الزيف ، وبمسيرة طويلة وشاقة للوصول إلى الحقيقة.

يبدو لي – يقول بوستمن – أن الكتب المدرسية عدو التعليم ، وأنها أدوات للترويج للدوغماتية والتعلم التافه . نعم ، قد ترفع عن المعلم بعض المشقة ، ولكن الضربة التي تسددها لعقول التلاميذ كبيرة . إنها آفة ولعنة .

عندما عرضت هذه الفكرة على بعض المعلمين والمعلمات سألني واحد منهم فقال : وما هو البديل إذا ألغينا الكتب المدرسية ؟ كان جوابي ولم أكن أمزح : وهل سأل أحد عن البديل عندما قضى طُعم "جونازسالك" على شلل الأطفال ؟ إنني أدعو المعلمين والمعلمات إلى تعليم التفكير الناقد ، ولكن من جميع الزوايا وفي جميع الاتجاهات .

ليخاطب المعلم تلاميذه في بداية الفصل قائلاً : سوف أتكلم كثيراً جداً في هذا الفصل . سوف أحاضر بكم ، وأجيب على أسئلتكم ، وأدير النقاش في الصف . وبما أنني معلم غير كامل ، بل وأكثر من ذلك ، غير معصوم من الخطأ ، فإنه لا مفر لي من الوقوع في الخطأ ، أو الخروج باستنتاجات غير مبررة ، وربما تمرير آرائي وكأنها حقائق . سوف أكون غير سعيد إذا لم تنتبهوا لهذه الأخطاء . غير أنه لتقليل هذه الإمكانية ، سأجعل منكم أعضاء شرف في نادي الدقة الأكاديمية . إن عملكم فيه هو التأكد من أن أياً من أخطائي لا يمر دون انتباهكم وملاحظتكم ومحاكمتكم له . وسوف أقوم في بداية الدرس التالي بالطلب منكم الكشف عن أية أخطاء صدرت عني في الدرس السابق . يجب عليكم – طبعاً – أن تبينوا الأسباب ، والمصدر الذي اعتمدتم عليه في ذلك . وإن أمكن اقتراح طريق أصدق أو أكثر فائدةً أو أقل تحيزاً لإعادة صياغة ما قلت . وسأحسب علامتكم في هذه المادة على أساس مدى قوة متابعتكم لأخطائي . ولضمان بقائكم يقظين ، فلا تخلدوا للسبات، أو تصابوا بالبلادة الشائعة بين التلاميذ . سوف أقوم عن عمد ومن وقت إلى آخر ، بتضمين كلامي عبارات غير صحيحة بالفعل ، وبعض الآراء الشنيعة أيضاً.

لستم بحاجة للقيام بذلك بمفردكم . إنكم تستطيعون مع مجموعاتكم

الدراسية ، مراجعة ما قلت جماعياً ، ذلك أنه لا شيء يسرني أكثر من مطالبة الواحد أو المجموعة منكم لي بتخصيص وقت لتصحيح ما صدر عني ، أو لصياغته بصورة أفضل.

وكما ترون فإن تجديد إحساس المعلم بالفرق بين التعليم والتعلم ، وبالسعي للتخلص من الحقائق المعلبة أو الجاهزة ، وتركيز انتباه التلاميذ على الخطأ ، جزء ، ولكن غير شائع ، من قصة أو حكاية بليغة لتوليد الاهتمام وبعث الروح في المدرسة . إنها دحض للقصة أو الحكاية التي تتكرر بمئات الأشكال كل يوم : إنكم آتون الى المدرسة لتتعلموا حقائق هامة وثابتة . إن معلمكم يعرف الكثير منها ، أما الكتب المدرسية فتعرف أكثر ، إنه لا يعنيكم أو لا علاقة لكم بمعرفة مصدر هذه الحقائق وكيف جاءت . إنه لمضيعة للوقت انشغالكم بأخطاء أولئك الناس الذين اعتقدوا أنهم اكتشفوا حقائق هامة وثابتة . إن المدرسة ليست مكاناً لتوثيق الخطأ ، بل مكان لعرض الصورة الصحيحة أو الوحيدة للمسألة.

هل بالغت ؟ إنني لا أعتقد ذلك لأن العبارات السابقة ، بالإضافة إلى أشكال وإضافات أخرى ، تعبر عن موقف معظم المدارس من المعرفة ، ومعظم الجامعات أيضاً ، مما يؤكد أن مساقاً أو اثنين في التفكير الناقد قد لا يحلان المشكلة.

يؤدي التعلم والتعليم في هذا الإطار التقليدي ، إلى نشوء ظاهرة التبريرية والدفاعية الجاهزتين ، عن المعتقدات والمواقف والآراء . ولعلي لا أثير غضب جون ديوي ولا أبالغ إذا ناقضت مقولته الشهيرة .. التعلم بالعمل Learning by Doing ، بالادعاء بأننا نتعلم بصورة أفضل باللاعمل Learning by not Doing ، أي بالتجربة والخطأ ، بعمل الأخطاء وتصحيحها ، وهكذا . إننا جميعاً – المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات – بحاجة طيلة الوقت ، إلى العمل أو التعلم العلاجي . تصور أن المدرسة قائمة على هذا المبدأ ، أي على أن أي أفكار تعلمها ، هي بمعنى أو بآخر ،

خاطئة. تصور ماذا تكون عليه المدرسة التي هدفها المعرفي ليس إنتاج جيش من المتعصبين، بل إعداد متعلمين واعين بقابليتهم وقابلية غيرهم للخطأ .

كيف يمكن أن تنشأ هذه المدرسة ؟ إن أي خطة لذلك يجب أن تبدأ من إعداد المعلمين والمعلمات، لأن الخطة تتطلب إعادة توجيه المدرسة أو التعليم ، كما أن المعلمين والمعلمات ينظرون إلى أنفسهم كأصحاب حقائق (معلومات صحيحة) ثابتة يأملون بها تطوير ذكاء التلاميذ وتعليم الحقائق الثابتة غير القابلة للتغيير أو اكتشافها . ومن جهتي اقترح بديلاً لذلك بالقول: ليس المعلمون والمعلمات سوى كاشفين للأخطاء ، يأملون بتطوير ذكاء التلاميذ بمساعدتهم بتقليل الأخطاء في المعارف والمعلومات والمهارات . وبصراحة أقول ان المعلمين والمعلمات – حسب هذه الطريقة – لا يهتمون بجعل التلاميذ "أفصح" بمعنى حافظين للحقائق " صماً " ومسترجعين لها ، بل بجعلهم "أغبى" بمعنى مساءلتها أي السؤال عن الخطأ فيها . وكما يفعل الطبيب تماماً ، الذي ، وإن كانت لديه صورة واضحة عن الصحة الجيدة ، تكمن مهارته في قدرته على تحديد "الصحة" السيئة وتقديم العلاج لذلك. إن السؤال الأول الذي يطرحه الطبيب على المريض : ما الخطأ ؟ What is it ? وكذلك يفعل المحامي مع موكله.

أما الاستنتاج المهم الثاني فهو قابلية الخطأ للتحجيم ، لأن الخطأ شكل من أشكال السلوك ، وليس شيئاً نملكه . إنه شيء نعمله ، إنه شيء نستطيع رؤيته وقراءته أو سماعه.

أما الاستنتاج الثالث ، وهو نابع من الاستنتاج الثاني فهو أن معظم الخطأ ناشئ عن الكلام ، أي أننا نقترفه بالحنجرة أو باللسان أو بالشفتين والأسنان . إن العقل هو الذي يتكلم أولاً ، فنحن نرتب الجمل في رؤوسنا ثم نتكلم . وعندما نخطئ نكون قد رتبنا جملاً خاطئة . وحتى في حالة الخطأ غير اللفظي ، فإن الكلام مع الذات يسبقه.

وعليه فإن كل علم ليس سوى لغة خاصة ، فعلم الأحياء ليس نباتاً

وحيواناً بل لغة خاصة تتكلم عن النبات والحيوان . والتاريخ ليس الأحداث التي وقعت في الماضي ، بل لغة خاصة تصف تلك الأحداث وتفسرها طبقاً لقواعد وضعها المؤرخون . وعلم الفلك ليس الكواكب والنجوم بل طريقة خاصة من الكلام عن الكواكب والنجوم ، تختلف تماماً عن لغة الشعراء عندما يتكلمون عنها.

إن معرفة علم أو موضوع معين تعني معرفة لغة هذا العلم أو الموضوع، ومن ثم يمكن القول أن معظم التربية أو التعليم شكل من أشكال التربية اللغوية.

إذن يجب أن يعرف التلميذ لغة العلم أو الموضوع ، وتلكم هي البداية فقط ، لأن معرفة تعريف الاسم أو الجين أو الجزيء ، لا تكفي . يجب أن يعرف الطالب أو الطالبة ما التعريف أيضاً . لا تكفي معرفة الأجوبة الصحيحة . يجب أن يعرف التلميذ الأسئلة التي أنتجتها أيضاً ، لأن ليس كل جملة تنتهي بعلامة استفهام سؤالاً . توجد جمل كثيرة تبدو كالأسئلة لكنها لا تولّد أجوبة . كما يجب أن يعرف الطالب أو الطالبة ما هو ، والعلاقة بين الكلمات والأشياء التي تصف . وبإيجاز يجب أن يعرف "الميتالُغة" أي معرفة لغة عن لغة لإدراك الخطأ ، ولوقاية نفسه من غواية البلاغة وإغراءاتها.

ولتعليم التلاميذ مهارة اكتشاف الأخطاء ، اقترح تعليم جميع المواد الدراسية من منظور تاريخي لأنه لا يوجد طريقة أخرى أفضل منه لإثبات أن المعرفة ليست ثابتة ، بل هي كفاح متصل عبر التاريخ للتغلب على المحاباة ، والتحامل ، والسلطوية ، وحتى الحس أو الإدراك العام. Common Sense وبما أن لكل موضوع تاريخه كما قال وليم جيمس مرة ، فإن الموضوع يصبح إنسانياً عندما يعلم تاريخياً . وكأن وليم جيمس يقصد أن يوحي لنا أنه لا يوجد أكثر إنسانية من قصص أخطاء الجنس البشري ، وكيفية قيامه بالتغلب عليها ، ثم وقوعه في الخطأ ثانية ومواصلة الجهود لتصحيحه . إن المعرفة لا تنتقل من مفكر إلى آخر ، ومن عالم إلى آخر ، بمجرد انتقال ، بل يجري عليها

التعديل وتخضع للتنقية والتصحيح في أثناء هذا الانتقال ، أو ما يمكن تسميته بتواصل الحديث بين الأجيال.

إن تعلّم الذرة دون الإشارة إلى ديموقريطس في الحديث ، أو إلى الكهرباء دون الإشارة إلى فرادي ، أو إلى السياسة دون الإشارة إلى ارسطوطاليس ، وميكافلي ، أو إلى الفلك دون الإشارة إلى بطلميوس .. ، إنكار لحق التلاميذ في المشاركة في الحديث البشري . قال شيشرون مرة : أن تبقى جاهلاً بالأشياء التي حدثت قبل ولادتك معناه أن تبقى طفلاً ، وأضاف: ما قيمة الحياة الانسانية إذا لم يندمج المرء في حياة أسلافه في إطار تاريخي ؟ عندما ندمج حياة أسلافنا في التعليم نكتشف أن بعضهم كان كثير الخطأ ، وأن بعضهم كان كثير التصحيح ، وأن بعضاً ثالثاً منهم جمع بين الأمرين. وبمعرفة ذلك نحقق ما يلي:

I. مساعدة التلاميذ على رؤية المعرفة كحالة أو مرحلة من حالات أو مراحل التطور الإنساني وأنها ذات ماضٍ وذات مستقبل.

II. تعريف التلاميذ بالناس والأفكار ، أي إعطاؤهم فكرة عن المصدر الذي جاءت منه أفكارهم ، وكيفية وصولها إليهم.

III.البرهنة لهم أن الخطأ ليس عاراً ، بل هو قناة التقدم أو طريقه وأنه يجب علينا إحداث تغيير في البيئة الصفية والمناخ المدرسي . إن التسامح تجاه الغلط شبه معدوم في الوقت الحاضر. وإن غيابه هو أحد أهم أسباب الغش والتوتر في المدرسة وتردد التلاميذ في الإفصاح عما يدور في أنفسهم . إن غيابه هو الذي يجعل الطلبة (وبقية الناس) يقاتلون بشراسة لتبرير ما يعتقدون أنهم يعرفونه . إن الخطأ – حتى اليوم – عار يجعل المرء يدفع ثمناً باهظاً لأخطائه. يقول أحد المربين : إن أفضل الأسباب لاستخدام الكمبيوتر في الصف فرضه لبيئة أكثر تسامحاً مع الغلط به . إن الكمبيوتر لا يحط من قدر الطالب الذي يخطئ ، بل يشجعه على المحاولة ثانية . إن هذا صحيح ، ولكنه مهين جداً للمعلمين والمعلمات لأنه يعني أنه من خلال إدخال آلة في الصف

يمكن أن يصبح مكاناً يقبل التجربة والخطأ كوسيلة للتعلم لا تعاقب على الخطأ.

لنفترض أن المعلمين أوضحوا للتلاميذ أن جميع ما في المواد الدراسية بما في ذلك الكتب المدرسية من حقائق / معلومات ليس نهائياً بل إشكالي ، فما البديل ؟ هنا أقدم جوابي للمعلم الذي سأل عن بديل شلل الأطفال : البديل هو استبدال الوثائق ومواد أخرى بالكتب المدرسية ، وإلا لماذا توجد ماكنة النسخ في المدرسة . أما إذا كان البديل متعذراً فإنه يجب استخدام الكتب دون غرضها التقليدي . نبدأ الدرس بالقول : أن الكتاب المدرسي ليس سوى محاولة شخص لتوضيح شيء ما لنا ، ولذلك فإنه يخبرنا عن حقائق مادة ما ، ولكننا نعرف أن هذا الشخص لا يستطيع إخبارنا بكل الحقيقة لأن أحداً في الدنيا لا يستطيع . إن لدى هذا الشخص ، كأي شخص آخر ، تحامله وتحيزاته ، وإنه إذن أدخل حقائق قابلة للنقاش وآراء مهزوزة واستنتاجات خاطئة فيه . وعليه فإنه لدينا سبب وجيه لاستخدام كتابه كموضوع للفحص . ومع أننا بهذا الأسلوب نسمح للتلاميذ بتعلم حقائق ومعلومات من الكتاب إلا أننا في الوقت نفسه نفسح لهم المجال لتعلّم كيفية الدفاع عن النفس ضدها.

هل نريد أن يعرف تلاميذنا الاسم ؟ الكتاب يعلمهم ذلك ، ولكن ذلك بداية التعلم لا نهايته : هل التعريف واضح ؟ هل يغطي كل الحالات ؟ من الذي وضعه ؟ هل يوجد تعريف مختلف ؟

هل نريد تعليم التلاميذ الجزيء ؟ إن الكتاب يعلمهم ذلك . لكن الأسئلة اللازمة هل رأى أي إنسان الجزيء ؟ هل آمن القدماء به ؟ هل هو اختراع أم اكتشاف ؟ من هو الذي توصل إليه ؟ افرض أن بعض الناس لا يؤمن بالجزيئات ، فماذا يحدث ؟

قد يتساءل القارئ فيقول : إننا قد نجعل التلاميذ بهذا التعليم شكّاكين. والجواب أننا لا نجعلهم كذلك ، وبخاصة إذا جعلنا المعلم يقص

عليهم القصة التالية : لأننا أرواح ناقصة ، فإن معرفتنا ناقصة . إن تاريخ التعلم ليس سوى مغامرة التغلب على الأخطاء . إنه لا إثم ولا خطيئة في أن يخطئ الإنسان . إن الإثم أو الخطيئة هي في عدم رغبته في فحص معتقداته . وفي إيمانه بأن سلطاته لا تخطئ. إن قضية كهذه لا تجعل التلميذ شكّاكاً مطلقاً : بل شكّاكاً منهجياً مؤقتاً ، صحياً ومبدعاً.

وفي الختام اقترح إعطاء الاختبار النهائي التالي للتلاميذ في كل مادة من المواد الدراسية : صف خمسة من أكبر الأخطاء التي ارتكبها علماء البيولوجيا / الفيزياء / التاريخ ... ؛ بيّن لماذا هي أخطاء ؟ اذكر من وقع منهم فيها ؟ وسمّ الأشخاص الذين يمكن اعتبارهم مسؤولين عن صحتها . تحصل على زيادة في العلامات إذا وصفت خطأ وقع فيه مصحح الخطأ . وعلى زيادة أخرى إذا بينت خطأ ممكناً في تفكيرنا الراهن في البيولوجيا ، الفيزياء ، التاريخ ... ، وزيادة ثالثة إذا بينت خطأ ممكناً في معتقد قوي جداً مستحوذ على عقولنا.

وأخيراً : هل تستطيع تخيل وجود مثل هذه الأسئلة في اختبار القدرات المدرسية SAT ؟



الفصل السادس

نحو موائمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات العمل

تمهيد

توجد طرق مختلفة لتلمّس النتاج المطلوب من التعليم الثانوي (العام والمهني) والتعليم العالي لسوق العمل في اقتصاد المعرفة المعاصر . ومن هذه الطرق – على سبيل المثال لا الحصر – مد شكل النتاج الحاضر في المستقبل المنظور أو إسقاطه عليه ، بافتراض أن المستقبل المنظور لن يختلف – جوهرياً – عن الحاضر ؛ ومنها إعداد سيناريوهات لشكل النتاج المطلوب في ضوء فرضيات أو احتمالات قوية ، ومتوسطة القوة ، وضعيفة ، يتوقع حدوثها ؛ ومنها استخدام طريقة عرّافة دَلفي – الحكيمة اليونانية القديمة – للتعرّف على صورة النتاج المطلوب في المستقبل ، القائمة على الطلب من عدد من الحكماء في القطاعات المعنية تقديم رؤاهم أو تصوراتهم (الحكيمة) له في مدى معين ، وهي الطريقة الغالبة – تقريباً – في السيناريوهات والمؤتمرات .

طبعاً فإن لكل طريقة إيجابياتها وسلبياتها أو قصوراتها . غير أنه يمكن أيضاً التعلّم من تجارب الآخرين وخبرات من سبقونا في السير على الطريق نفسه ، وهو ما رأيت القيام به هنا ، انطلاقاً من قناعتي أن التشابه في المناهج الاقتصادية – إنتاجاً واستهلاكاً – والنظم التكنولوجية بين البلدان يؤدي – إجمالاً – إلى التشابه في المشكلات والأزمات والتحديات ، ومن ثم في الحلول والعلاج ، مما يجعل تزيّداً أو كمالياً السعي لإعادة اكتشاف الكهرباء أو اختراع العجلة (خارج المدرسة) . وربما تكون الحلول أو يكون العلاج في البلد المتعلّم أو المبتدئ ، من خبرة بلد آخر سبقه في الموضوع أفضل بتجنب

أخطائه . ولقد قيل : من لا يتعلم من التاريخ محكوم عليه بتكراره.

لقد أخذ اقتصاد المعرفة (Knowledge Economy) أو الاقتصاد الكمبيوتري (Softonomics) ، أو الاقتصاد العقلي (Mind Craft) يحل بسرعة مُطَّردة محل اقتصاد العضلة والأرض والآلة ، كمصدر للقوة وينبوع للثروة، مما يتطلب تحول المجتمع المعني إلى مجتمع للمعرفة . (Knowledge Society) إن كل نظام تعليمي لا يعي ذلك ولا يدركه ويتكيف معه يقضي على إمكانات التقدم والأمن التعليمي والاقتصادي لطلبته وشعبه.

لقد غير اقتصاد المعرفة كل شيء في حياتنا وبخاصة تفكيرنا التربوي وممارساتنا التربوية . لقد كان التربويون ، أو على الأصح العاملون في التربية والتعليم بمختلف مراحلهما وأنواعهما ؛ وفي أثناء عملية التطوير التربوي ؛ ولا يزالون ؛ أشد أصولية (في كل بلد حتى في أمريكا) من غيرهم من الأصوليين ؛ في موقفهم من التجديد والعصرنة ؛ ومن التفكير الناقد والإبداعي والتعددية والديمقراطية . إنهم يقاومون ، بكل ما أوتوا من قوة ، الخروج من ترتيبات النظام التربوي الذي شكله العصر الصناعي والعصر الزراعي.

لم يكن غريباً إذن أن تأتي المبادرة لتحديد متطلبات العمل في اقتصاد المعرفة في أمريكا من وزارة العمل لا من وزارة التربية والتعليم فيها . على أنني أحب أن أنبه وأحذر أنني لا أدعو إلى التقليد الأعمى أو الاتباع الأعمى للبلدان المتقدمة ، بل أدعو إلى التعلّم من تجاربها وخبراتها لتجنب تكرار أخطائها ودفع كلفتها الباهظة.

إن النظام الأمريكي – مثلاً – صيغة (Figure) بارزة في خلفية معينة (Background)اجتماعية ثقافية اقتصادية سياسية ؛ مما لا يجعل نسخها أو سلخها ممكناً أو مفيداً . إننا بحاجة إلى تعديل الصيغة الأمريكية لتقبلها الأرضية (الأردنية أو العربية) وتعيش فيها ، وهو الأسهل ؛ أو إلى تعديل الأرضية لتقبل الصيغة وهو الأصعب والأخطر ، أو إلى تعديل تدريجي في

الصيغة والأرضية معاً وهو الأفضل.

وإذا كان الأمر كذلك فإن أحد أهم أسباب عجز التكنولوجيا المتطورة المستوردة عن بلوغ أقصى طاقاتها في البلدان المستوردة هو عجز البيئة الثقافية فيها عن الإيفاء بمتطلباتها (الفنية والقيمية) لتعمل بطاقتها القصوى . ومن ذلك – مثلاً – إن قيم الموجة الزراعية تعرقل فاعلية التكنولوجيا المتطورة ولا تكون مواتية لها ، فالسيارة فيها تعامل كالدابة ؛ والوقت – على أهميته البارزة – قليل القيمة ، لأن الأهلين لم يعرفوا عن أهميته من خط الإنتاج الصناعي . إن التكنولوجيا – في البداية – تأخذ شكل مخترعيها ومطوريها وصانعيها ، إلا أنها في النهاية تأخذ شكل موظفيها (بكسر الفاء) أو مستخدميها (بكسر الميم) فترتفع إلى مستواهم أو تهبط إليه. وقصة العرب مع السلاح السوفيتي معروفة.

إذن فلا تثريب علينا عندما ندعو للتعلّم من تجارب الآخرين وخبراتهم، ولكن ضمن هذا الفهم ، ولا خطأ جسيماً نرتكب إذا ذكّرنا بالتطورات والاتجاهات التعليمية الجارية في بلدان المصدر أو التصدير المعرفي أو التكنولوجي ؛ لأننا نقوم – عمداً – باستيراد آخر مبتكراتها ونظمها . إذن فلنتَعلم من تجارب الآخرين وخبراتهم كيلا نكرر أخطاءهم وندفع الكلفة التي دفعوها لتصحيحها ، يجب علينا أن نعدّل الصيغة أو نعدل الأرضية أو نعدل الصيغة الأرضية معاً لتوطين التكنولوجيا الجديدة كيلا ترفضها الأرضية إذ أنّ مسألة أو عملية نقل المعرفة أو التكنولوجيا من البلدان المتقدمة إلى البلدان المتخلفة والنامية شبيهة بعملية زراعة الأعضاء –كالقلب أو الكلية وغيرهما– في جسد جديد محتاج إليهما ليبقى . من هنا ولهذا ، فإنني أشك في مصداقية بعض الدروس الفكرية التي تدعو البلدان المتخلفة والنامية إلى استخدام التكنولوجيا المناسبة . Appropriate Technology إن معنى ذلك أن البلدان المتقدمة ستظل تحتفظ بقصب السبق وسيظل مكتوباً على البلدان المتخلفة والنامية الالتصاق بالتكنولوجيا المناسبة ، أي التكنولوجيا التي تجاوزتها البلدان

المتقدمة.

نعم ، لقد حررت التكنولوجيا الإنسان والمجتمع من أسر الطبيعة ثم من أسر التكنولوجيا السابقة ، ولكن التكنولوجيا الجديدة وقد أصبحت جزءا عضوياً من حياته ، تستعبده مرتين : عبداً لها مرة ، وعبداً لصانعيها مرة أخرى ، ولكن ذلك يعني أو يجب أن يعني ، عند قوم يعقلون ، أن يصبحوا في النهاية مخترعيها ومطوريها وصانعيها.

إن ذلك يتطلب منهم حرق المراحل لا إعادة اكتشاف الكهرباء ، أو اختراع العجلة (خارج المدرسة) لتحقيق التقدم . وإلى مثل ذلك ذهب أو دعى المفكر العظيم مارشال مكلوهان (Nation's Schools. 79. No. 6 (June.1967))حين أكّد أن البلدان المتخلفة والنامية تتمتع بأفضلية على البلدان المتقدمة من حيث قدرتها على حرق المراحل والقفز عنها أي عدم تكرارها لتتقدم . إنها تستطيع – في رأيه – القفز من القرن العاشر قبل الميلاد إلى القرن العشرين دون حاجة للمرور بالمراحل والعمليات نفسها التي مرت بها البلدان الأوروبية . لقد حدث مثل هذا القفز في أمريكا حين انتقلت من القرن الثامن عشر إلى القرن العشرين مباشرة ، أي دون المرور بالقرن التاسع عشر الأوروبي . ولعل كلام ماكلوهان يذكرنا بدول جنوب شرق آسيا التي انتقلت من الموجة الأولى إلى الموجة الثالثة مباشرة في بضعة عقود.

ومن هذه المنطلقات ، أو في ضوء هذه الفلسفة ، أقدّم هذه الورقة أو المداخلة ، أي بمثابة زكاة متابعة وقراءة . وفي أسوأ الأحوال كنقطة نظام لعلها تحررنا مما قيدنا أنفسنا به من أوهام عن بنية هرم العمالة (المتداعي) ومواصفات العمل ، أو العمالة المحدودة المهارة ، أو العمالة الميكانيكية التي ولّت بانتهاء الموجة الثانية (الصناعة) .

ومع أن الناس في الأردن (والبلدان العربية) ينظرون إلى التعليم كحزام للنجاة في عالم مضطرب ، إلا أن البيئة العامة للتربية والتعليم ، في مُختلف

مراحله وأنـواعه ، وجمهرة المعلمين والمعلمات والإداريين، جاهلة – بوجهٍ عام – بمتطلبات اقتصاد المعرفة مما يجعلهم عاجزين عن ربط التعليم بالعمل والحياة . إنهم يعيدون إنتاج أنفسهم أو إنتاج الأمس وكأن التعليم – لا التفكير الأيديولوجي والديني فقط – صار سلفياً . إنهم لا يعرفون أو لا يريدون أن يعرفوا أن المهارات والصفات اللازمة للنجاح في المدرسة والكلية والجامعة لم تعد هي المهارات والصفات اللازمة للعمل والحياة اليوم ، هذا إن كانت كذلك يوماً . إن المهارات والصفات القديمة التي ما تزال المدرسة والكلية والجامعة تركز عليها تدور حول (صم) المتعلم لمعلومات دون فهم ، واتباع للتعليمات دون استظهار سؤال ، والعمل الفردي لا الجماعي . ولكن المعلومات المحفوظة في دماغ أو كتاب أو ملف لا تكفي للعمل أو الحياة . ليس لها أهمية مهارة المرء في تحديد المشكلة ومتابعتها وحلّها ، أي لمهارة المعرفة Know – How ومع أن قدرة المرء اليوم على اتباع الإرشادات والإشارات والشواخص مهارة ضرورية ، إلا أن القدرة على النجاح في موقف لا إرشادات أو شواخص أو إشارات فيه أهم من ذلك بكثير . كما أن القدرة على العمل مع فريق والتفاعل مع أعضائه أهم بكثير من العمل الفردي . فنحن قلما نمارس في حياتنا اليومية عملاً فردياً، بل نبادر ونستجيب ونتفاوض باستمرار . إن معظم العمل يتم من خلال الفِرَق والمجموعات أو الزمر ولكن الأمر في المدرسة والكلية والجامعة بالعكس من ذلك تماماً ، فلا يتوقع من طالب أو طالبة أن يعمل منفرداً فقط ، بل يحرّم عليه التعاون مع غيره لأن التعاون في عرف دوائر التربية والتعليم السائد غش.

في أواسط سنة 1989 شكلت وزارة العمل الأمريكية لجنة من تسع عشرة شخصية خبيرة تمثل مختلف قطاعات العمل ، بما في ذلك قطاع التربية والتعليم ، لتحديد الكفاءات والمهارات والصفات الشخصية المطلوب من المدرسة إكسابها للطلبة قبل التخرج للعمل بنجاح في سوق العمل أو للالتحاق بالتعليم العالي والنجاح فيه

(The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills
(SCANS))، في اقتصاد معرفي سريع التغير . وكذلك تقديم توصيات بالطرق المناسبة لتقييم مدى اتقان خريجي المدارس الثانوية لها . ولما كان الرئيس الأمريكي (بوش) وحكام الولايات الأمريكية قد اتفقوا على ستة أهداف قومية للتربية والتعليم يجب بلوغها بحدود سنة 2000 وأعلن الرئيس استراتيجية من أربعة أجزاء لتحقيق تلك الأهداف ، فقد جاء عمل هذه اللجنة (SCANS) بمثابة مخاطبة لتلك الأهداف والاستراتيجية.

وبعد سنة من الدراسة والأعمال (Jobs) واللقاءات والحوارات والمناقشات مع أرباب العمل ومسؤولي التعليم في مواقع العمل في طول البلاد وعرضها تقدمت اللجنة بتقريرها الأول الذي نحن بصدد الاستئناس بما جاء فيه عن الكفايات المحورية الخمس ؛ والقدرات أو المهارات والصفات الشخصية الأساسية الثلاث ، اللازمة تماماً (تقريباً) لجميع خريجي المدرسة الثانوية أياً كان العمل أو الوظيفة التي سيقوم بها أو يشغلها الواحد منهم.

ومن أجل دعم ما توصلت إليه اللجنة وأوصت به وزعت وزارة العمل التقرير على نطاق قومي داعية الآباء والأمهات وأرباب العمل ومسؤولي التعليم للأخذ به والتكيف مع متطلباته . ومما جاء في الدعوة أن العمل الجيد يعتمد على طاقة عاملة تستطيع توظيف المعرفة في العمل ، على عمالة جديدة خلاقة وقادرة على حل مشكلات العمل بمسؤولية ، ومتمكنة من الكفاءات والمهارات والصفات التي يستطيع أصحاب العمل البناء عليها ، فالأعمال التقليدية تتقهقر ، وأعمال جديدة تنشأ وتظهر كل يوم . إن الأعمال المجزية التي لا تحتاج إلى مهارات تختفي ، وإنّ أصحاب العمل والعاملين في كل قطاع وموقع يشتركون في اعتقاد واحد هو أن أماكن العمل صارت أذكى (معرفياً) وأن عاصفة الصحراء (حرب الخليج) أثبتت صحة استنتاجات اللجنة.

وبإيجاز صار المطلوب من المدرسة الثانوية تخريج طلبة مسلحين

بالمعرفة Know – How التي تتألف من طابقين أو جزئين متكاملين لا تكفي أي كفاءة أو مهارة أو صفة واحدة منهما لأداء أي عمل مهما كان بسيطاً.

الطابق الأرضي أو الجزء الأول : ويتألف من ثلاثة مداميك فرعية وهي:

1. مدماك المهارات الأساسية : Basic Skills وهي مهارات القراءة ، والكتابة ، والحساب ، والعمليات الرياضية ، والكلام أو التعبير:

أ. مهارة القراءة : يعرف المرء بها أين يجد الموضوع الذي يريد أن يقرأ عنه ، ويفهم ويفسر الكلام المطبوع / المكتوب والوثائق ، بما في ذلك الأدلة Manuals ، والرسوم البيانية ، والجداول ، والبرامج للقيام بالعمل .

ويتعلم من النص بتحديد الفكرة الرئيسية أو الرسالة الأساسية فيه ؛ وتحديد التفاصيل ، والحقائق ، والمواصفات ذات العلاقة ؛ ويستنتج ، أو يعيّن الكلمات والمصطلحات الفنية وغير المألوفة ، ويستطيع الحكم على مدى دقة أو ملاءمة أو أسلوب أو معقولية التقارير وآراء ونظريات الكتاب الآخرين.

ب. مهارة الكتابة : يستطيع توصيل الأفكار والمعلومات ، أو الرسائل – كتابة – ويسجل المعلومات كاملة وبدقة؛ ويؤلف وينشئ الوثائق كالرسائل Letters والتوجيهات ، والأدلة ، والتقارير ، والرسوم البيانية ، ولوحات التدفق Flow Chart ، ويستخدم اللغة ، والأسلوب ، والتنظيم ، والبيئة المناسبة لمادة الموضوع والهدف والجمهور ذي العلاقة ، ويوثق ما يكتب بما هو مدعّم لحجته ، ويهتم بمستوى التفصيل المناسب ، ويدقق ويحرر ويراجع من أجل ضمان الصحة في المعلومات ، ويهتم بالتوكيد والشكل والقواعد اللغوية والتهجئة والترقيم والإيقاع.

ج. مهارة الحساب والرياضيات : يخاطب المشكلات العملية باختيار الأنسب من عدد من التقنيات الرياضية ؛ ويستخدم البيانات الكمية لبناء تفسيرات منطقية لأوضاع أو حالات واقعية ، ويستطيع التعبير عن الأفكار والمفاهيم الرياضية شفاهة وكتابة ، ويظهر دور الصدفة في وقوع الحوادث

ويتنبأ بوقوعها .

د. مهارة الإصغاء : يستقبل أو يتنبه لما يُقال ، ويفسّر ويستجيب للرسائل اللفظية وغير ذلك من التلميحات ، مثل لغة الجسم المناسبة للغرض ؛ ويستوعب ويقيّم – نقدياً – ويقدّر المتكلم أو يؤيده عندما يكون ذلك في محله.

هـ. مهارة الكلام : ينظم الأفكار وينقل الرسائل الشفهية المناسبة للمستمعين والمواقف ، ويشارك في الحديث والنقاش وعروض الجماعة Group Presentation، وينتقي القناة / الوسيلة الملائمة لنقل الرسائل ، ويستخدم اللغة / الألفاظ وأشكال أخرى من التعبير ، كلغة الجسم ، في أسلوب ونبرة ومستوى من التعقيد المناسب للجمهور والمناسبة . ويتكلم بوضوح ويوصل الرسالة ويفهم ويستجيب لرجع Feed Back المستمع ، ويطرح الأسئلة عند اللزوم.

2. مدماك مهارات التفكير : Thinking Skills ويتكون من ستة مداميك فرعية أو مهارات وهي:

أ. مهارة التفكير الخلّاق أو المبدع : يستخدم الخيال بحرية تامة ويربط الأفكار والمعلومات بطرق جديدة ، ويصل ما لا يبدو أنه متصل من الأفكار، وربما من الأهداف ، بطرق تميط اللثام عن الاحتمالات الجديدة.

ب. مهارة اتخاذ القرار : يحدد الأهداف والعوائق ويقدم البدائل ، ويحسب حساب المخاطر ، ويقيّم البدائل، ويختار أفضلها.

ج. مهارة حل المشكلات : يدرك أو يعترف أنّ هناك مشكلة (من مثل وجود فرق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون أو ما يمكن أن يكون) ، ويحدد الأسباب الممكنة لهذا التباين ، ويستنبط خطة عمل وينفذها لحل المشكلة ، ويقيّم التقدم ويراقب سيره ، ويراجع الخطة من خلال النتائج.

د. مهارة رؤية الأشياء بعين العقل : ينظم ويعالج Process الرموز والصور ، والرسوم البيانية ، والموضوعات أو المعلومات الأخرى ، فيرى –

مثلاً – بناية من خلال تصميمها المعماري ، وكيفية عمل نظام System من مخططاته Schematics ، وسير العمل من وصفه بالكلمات ، وطعم الغذاء من وصفة إعداده.

هـ. مهارة التعلم : يعرف تقنيات التعلّم ويستخدمها في تطبيق وتكييف المعرفة والمهارات الجديدة في المواقف المألوفة والمتغيرة . ويشمل ذلك الدراية بأدوات التعلم مثل أساليب التعلم الذاتية (البصرية والسمعية ...) واستراتيجيات التعليم النافذة ، مثل أخذ الملاحظات ، أو الربط بين العناصر ذات الخصائص المشتركة ، وغير النافذة كالوعي بالفرضيات الزائفة التي يمكن أن تؤدي إلى استنتاجات خاطئة .

و. الاستدلال : Reasoning يكتشف قاعدة أو مبدأ يفسر العلاقة بين موضوعين أو أكثر ، ويطبقه لحل مشكلة ، ويستخدم المنطق للوصول إلى استنتاجات من المعلومات المتوافرة ، ويستخرج القواعد أو المبادئ من عدد من الموضوعات أو من نص مكتوب ، ويطبق القواعد والمبادئ في المواقف الجديدة ، ويقرر أي الاستنتاجات صحيح في ضوء مجموعة من الحقائق أو الاستنتاجات الأخرى.

3. مدماك الصفات الشخصية : Personal Qualities كما يتمثل في تحمل المسؤولية وتقدير الذات ، وإدارتها ، ومخالطة الناسSociability والنزاهة والأمانة .

أ. المسؤولية : يبذل جهوداً كبيرة ويثابر لتحقيق الهدف . يعمل بجد واجتهاد للتميز في العمل عن طريق وضع معايير عالية المستوى ، والانتباه إلى التفاصيل ، ومتطلبات العمل الجيد ، ويظهرمستوىً عالياً من التركيز حتى وإن كانت المهمة غير سارة . كما يصدر عن معايير عالية الأداء للالتزام بالوقت، وإبداء الحماس ، والتفاؤل في مجابهة العمل وإتمامه.

ب. تقدير الذات : يؤمن بقيمته الذاتية ، ويحتفظ برؤية إيجابية عن نفسه ، ويعبر عن معرفته بمهاراته وقدراته ، وعن وعي بأثره على الغير ،

ويعرف حاجاته ومدى الاحتمال الوجداني لديه ، وكذلك كيفية مخاطبتها.

ج. إدارة الذات : يعرف مدى ما يعرف ، ويزن مهاراته وقدراته بدقة، ويضع أهدافاً شخصية محددة وواقعية ويراقب مشواره نحو تحقيقها ، ويحرض نفسه من خلال الإنجاز ، نحو المزيد ، ويقدر على ضبط النفس ، ويستجيب للرّجع دون توتر ودون دفاعية . إنّه مبادر أو محرّك لنفسه . Self Starter

د. مخالطة الناس : يبدي الفهم والصداقة والتكيف والمشاركة الوجدانية والتأدب في الظروف الاجتماعية القائمة والجديدة . ويؤكد ذاته في المواقف الاجتماعية المألوفة وغير المألوفة ، ويعرف كيف يصل نفسه بالآخرين وينتمي إليهم ، ويستجيب بصور ملائمة لمتطلبات الموقف ، ويهتم بما يقوله الناس ويفعلونه.

هـ. النزاهة والأمانة : يمكن الوثوق به والاعتماد عليه . يميز ، ويعترف عندما يضطر لاتخاذ قرار أو العدول عن سلوك لا ينسجم مع ما هو مألوف عنده في قناعات شخصية أو قيم اجتماعية . ويفهم تأثير تلك القيم أو معايير السلوك على المؤسسة ، والذات ، والغير ، ويختار منحّى أخلاقياً للتصرف والسلوك.

الطابق العلوي أو الجزء الثاني : ويتألف من خمسة مداميك من الكفايات هي:

1. الكفاية في إدارة الموارد من حيث تحديدها وتنظيمها وتخطيطها وتخصيصها:

أ. الوقت : يختار نشاطات ذات علاقة بالهدف ، ثم يرتّبها ويحدد الوقت ويعد البرنامج ، اللازمين لذلك ويتابعها.

ب. المال : يستخدم الميزانية أو يعدّها ، ويعد التنبؤات ، ويحفظ السجلات ، ويجري التعديلات اللازمة لتحقيق الأهداف.

ج. المواد والمرافق : يحصل على المواد اللازمة ويخزنها أو يخصصها للأقسام والمواقع ذات العلاقة ، ويستخدم المساحات المتوافرة ببراعة.

د. الموارد البشرية : يزن المهارات الموجودة ويوزع الأعمال طبقاً لها، ويقيّم الأداء ، ويقدم الرجع Feedback .

2. الكفاية في التعامل مع الآخرين: Interpersonal Competency

أ. يشارك كعضو في فريق ويبذل الجهد المطلوب.

ب. يعلّم الآخرين المهارات الجديدة.

ج. يخدم الزبائن / العملاء ويكون عند توقعاتهم.

د. يقود ، ويوصل أفكاره التي تبرر مركزه وتقنع الآخرين بقيادته لهم، ويتحدّى - بمسؤولية - الإجراءات والسياسات المعمول بها في المؤسسة.

هـ. يفاوض ويعمل للتوصل لاتفاقيات تتضمن تبادل الموارد ويوفق بين المصالح المتباينة.

3. الكفاية في ادارة المعلومات ، يحصل على المعلومات ويستخدمها :

أ. يحصل على المعلومات ويقيّمها.

ب. ينظم المعلومات ويحافظ عليها.

ج. يفسر المعلومات ويوصلها .

د. يستخدم الكمبيوتر ويعالج المعلومات .

4. الكفاية في ادارة النظم :Systems يفهم العلاقات المعقدة الناشئة بين الاشياء:

أ. يفهم النظم Systems ويعرف كيف تعمل وتدور بفاعلية : اجتماعياً وادارياً وتكنولوجياً.

ب. يراقب الاداء ويصححه ويدرك الاتجاهات ويتنبأ بتأثيرها على

عمليات النظام ، ويشخص الانحرافات في الأداء ، ويصحح الاخطاء.

ج. يطوّر النظم ويصممها ويقترح اجراء التعديلات الضرورية ، ويطوّر – عند اللزوم – نظماً بديلة لتحسين الاداء.

5. الكفاية في ادارة التكنولوجيا : يعمل في اطار متنوع من التكنولوجيا : يعمل في إطار متنوع من التكنولوجيا:

أ. ينتقي التنكولوجيا الملائمة للعمل ويختار الاجراءات والأدوات والأجهزة بما في ذلك الكمبيوترات والتكنولوجيا ذات العلاقة.

ب. يطبق التكنولوجيا على العمل ويفهم الموقف الأجمالي والإجراءات المناسبة وكيفيه تشغيل الأجهزة.

ج. يحافظ على الأجهزة ويصلح أعطالها ، و يمنع وقوع المشكلات ، ويحددها ويحلها بما في ذلك ما يتعلق بالكمبيوترات والتكنولوجيا الموجودة.

وفي تقييم الخريجين والخريجات أكد واضعو التقرير أنهم لا ينوون اضافة اختبارات جديدة الى جملة الاختبارات القائمة المرهقة للطلبة والمدارس والآباء والأمهات ، المعتمدة – إجمالاً – على القلم والورق والذاكرة القصيرة والتي لا تقدم سوى القليل جداً لقضية التعليم ، بل سيقدمون تقنياتهم لدعم التعلّم والتعليم ، ومعرفة الطلبة بمدى تقدمهم على الطريق : تقييماً منصفاً للطلبة من مختلف الخلفيات الإجتماعية . تقييماً يسير – جنباً الى جنب – مع عملية التعليم في محتوى Content ، لا تقييماً بالامتحانات التي تاتي في نهايتها أو منفصلة عنها. ويضيف واضعو التقرير : ولن تشكل المعايير التي ستوضع حاجزاً أمام نجاح الطلبة بل طريقا أو باباً لمستقبل جديد ، على نحو يعيد الكرامة الى الشهادة المدرسية.

لقد اقترحت اللجنة – (SCANS) مبدئياً – ميزاناً لقياس مستويات الكفاءة أو المهارة والصفة الشخصية اللازمة لكل درجة من درجات سلّم العمل أي أنها وضعت عتبه لدرجة المعرفة Know -How لكل كفاية ومهارة والصفة اللازمة لبدء العمل للوصول الى سوق العمل . فالقراءة مثلاً لا معنى لها دون ربطها بموضوع مثل دليل الكمبيوتر . Computer Manual لقد بين التقرير بأمثله واضحة كيف يبنى الطابقان بداميكهما الثمانية بوساطة المواد الدراسية كاللغات ، والعلوم الاجتماعية ، والطبيعية ، والرياضيات و غيرها ، وأن هذه المداميك ضرورية لخريجي المدرسة الثانوية وخريجاتها لأنها مطلوبة للعمل (ومواصلة التعليم العالي) ولجميع العاملين بدءاً من الكاتب وانتهاء بالمدير التنفيذي وعضو مجلس الادارة .

من حق القارئ أن يسأل : وهل يعني ذلك انتهاء الحاجة للإعداد الفني للعمل لأنه بهذه الصور قد تغطى؟ إن الجواب على ذلك بالنفي لأن الجانب الفني لكل عمل يظل مطلوباً وقد يكتسبه الطالب في المدرسة أو في الجامعة أو في موقع العمل ، ولكن هذا الجانب – وحده – لا يكفي للنجاح في العمل والصناعة والحياة والتعليم العالي في عالم الغد.

يبدو أن التعليم العام عندنا لا يلتفت لهذا البناء ، وكذلك لا يفعل التعليم المهني – و ربما العالي أيضاً – فالتعليم العام يركز على مهارات الأمس وصفاته القائمة – إجمالاً – على حفظ المعلومات وتذكرها في جلسة امتحان، كما لا تلتفت المدرسة المهنية اليه لأنها مكرسة – شكلياً – للجانب الفني فقط.

في ضوء ذلك قد يكون ما دعوت اليه مرة صحيحاً ، وهو ضرورة دمج المدرسة المهنية بالأكاديمية وتقديم هذا التعليم في محتوىContent ومكان واحد . إن ذلك لممكن وقد قدمت اقتراحاً به لوزارة التربية التربية والتعليم قبل أو دون ان اطلع على SCANS (قدّم في مؤتمر تطوير التدريب المهني في الأردن 27 – 29 أيار 1997) .

السؤال الآن : هل تدفع الامتحانات العامة باتجاه اكتساب الطلبة لهذه المهارات والكفايات وهل تستطيع قياسها بالقلم والورق أم بالملف أو الأداء ؟

خصائص مدارس اليوم وخصائص مدارس الغد

خصائص مدارس اليوم	خصائص مدارس الغد
الاستراتيجية	
■ تركز على المهارات الأساسية	تركز على مهارات التفكير
■ الامتحان منفصل عن التعلم والتعليم	التقييم متكامل مع التعلّم والتعليم
بيئة التعلّم	
■ حفظ واسترجاع من ذاكرة قصيرة المدى	يبني التلاميذ المعرفة لأنفسهم
■ التلاميذ يعملون كأفراد	ويتعاونون لحل المشكلات
■ التعليم / التعلم خطي	ويتعلمون المهارات في محتوى أو إطار من المشكلات الحقيقية
الإدارة	
■ الإشراف تقوم به الإدارة	الإشراف محوره المتعلم ويوجهه المعلم
النتائج	
■ بعض التلاميذ يتعلمون التفكير	كل التلاميذ يتعلمون التفكير

المصدر : SCANS

خصائص مكان العمل اليوم وغداً

النموذج التقليدي Traditional Model		النموذج المعرفي (النموذج العالي الأداء) High Performance Model
	Strategy الاستراتيجية	
■ انتاج بالجملة Mass Production		■ انتاج مرن Flexible Production
■ شفتات انتاج طويلة Long Production Runs		■ انتاج حسب الطلب Customized Production
■ إدارة مركزية Centralized Control		■ إدارة لا مركزية Decentralized Control
	Production الانتاج	
■ أتوماتية جامدة Fixed Automation		■ أتوماتية مرنة Flexible Automation
■ مراقبة الجودة في نهاية خط الانتاج End of line Quality Control		■ مراقبة الجودة من البداية حتى النهاية (في إطار الجودة الشاملة TQM) On - line Quality Control
■ تشرذم العمل Fragmentation of Tasks		■ فرق عمل ، عمال بمهارات متعددة لكل منهم Work Teams, Multi Skilled Workers
■ السلطة للمشرف / المراقب Authority Rested in Supervisor		■ تفويض السلطة للعامل Authority Delegated to Worker

	التشغيل وحقوق الإنسان Hiring and Human rights	
■ مواجهات بين العمال والإدارة Labor-Management Confrontations		■ تعاون بين العمال والإدارة Labor - Mangement Cooperation
■ المؤهلات الدنيا المقبولة Minimal Qualifications Accepted		■ اختيار أصحاب المهارات الأساسية Screening for Basic Skills Abilities
■ العمال كلفة Workers as Cost		■ الطاقة العاملة استثمار Workers as an Investment
	Job Ladder سُلّم العمل	
■ سُلّم أو سوق العمل داخلي في (المصنع/ الشركة) Internal Labor Market		■ سلّم أو سوق العمل الداخلي محدود Limited Internal Labor Market
■ الترقي بالأقدمية Advancement by Seniority	Training التدريب	■ الترقي بالمهارات المؤكدة Advancement by Certified Skills
■ التدريب في حدوده الدنيا لعمال الإنتاج Minimal for Production Workers		■ التدريب لكل عامل Training Sessions for Every One
■ تدريب متخصص للحرفيين Specialized for Craft Workers		■ المهارات المطلوبة أوسع Broader Skills Sought

المصدر: Competing in the International Economy , Washington Office of Technology Assessment , 1990

الفصل السابع

الإبداع والابتكار

تمهيد

لولا الإبداع لكان العالم الذي نعيش فيه اليوم مختلفاً جداً . ولكان البشر يتصرفون حسب ما تمليه غرائزهم وتعليمات جيناتهم عليهم . ولنسي أي شيء تعلموه في حياتهم بعد موتهم . لولا الإبداع ما كانت لغة (أو كلام) وأغاني وموسيقى .. وأفكار عن الحب والحرية ، والديمقراطية ، وحقوق الإنسان. لولا الإبداع ما اختلف الإنسان عن الحيوان ، مع أنه يشترك مع الشمبانزي في 98٪ من التكوين الجيني .

الإبداع هو المعادل الثقافي لعملية التغيرات الجينية (Endogentic) التي تؤدي إلى التطور البيولوجي الذي ينتقل أثره – أتوماتيكياً – من جيل إلى جيل . أما الثقافة – والتطور الثقافي – فلا يوجد – ميكانيكياً مكافئ جيني لهما ومن ثم لا تنتقل الثقافة – أتوماتيكياً – من جيل إلى جيل ، لأنها لا تنطبع في الجهاز العصبي للأطفال المولودين بعد ظهورها . إن على كل طفل جديد أن يتعلمها .

المشابة للجنين في التطور هو وحدة المعلومات (memes) أو الجينات المكتسبة (ectogenetics) التي يجب على الجيل الجديد تعلمها لتستمر الثقافة : كاللغة ، والأعداد ، والنظريات ، والأغاني ، والموسيقى ، والوصفات ، والقوانين، والقيم .. وهي التي يحدث المبدع فيها تغييراً أو إبداعاً ويصبح جزءاً من الثقافة إذا شكل تحسيناً فيها .

ولصنع عالم إنساني (أو ثقافي) تجرأ بعض الناس وكسروا عبودية

التقاليد ، و أوجدوا طرقاً لتسجيل الأفكار ونقلها للأجيال التالية . ونسمي الذين انغمسوا في هذه العملية بالمبدعين ، لأنهم لو مشوا على خطى غيرهم ما تركوا أثراً بعدهم ، لأن كل إبداع لا يجعل شكل الحياة بعده يشبه ما قبله.

إن الثقافة – وهي تلك الأجزاء من أنفسنا التي نستدخلها فيها من البيئة الاجتماعية – من إبداعهم . وإذا صحّ ذلك – وهو صحيح – فإن الإبداع هو مصدر البقاء الإنساني – لكنه – وفي الوقت نفسه – مصدر التهديدات الرئيسة لبقائنا والمشكلات التي نعاني منها ونأمل بوساطته حلّها .

لقد جاءت تلك التهديدات والمشكلات نتيجة لحلول إبداعية تمت في الأمس لأن لكل إبداع نتائج سلبية غير مقصودة . إن العالم الذي نعيش اليوم فيه يتأرجح بين أن يصبح جنة فاتنة أو صحراء قاحلة . وتتوقف النتيجة في الحالتين على الإبداع .

لماذا نهتم بالإبداع ؟

نهتم بالإبداع و (حياة المبدعين) للأسباب التالية :

1. لأن نتائج الإبداع تُغني الثقافة وتحسّن نوعية الحياة بصورة غير مباشرة ، (وأحياناً تهددها بصورة غير مباشرة) .

2. وبما أن تحسين الحياة – بمجرد تحسينها – لا يكفي لإزالة ما فيها من أخطاء ، فإنه يجب أن يكون لدينا هدف إيجابي يتجاوز الوضع الراهن إلى ما هو أرقى ، وإلاّ ما الفائدة من الحركة والنشاط ؟

3. تلبية لنداء النزعتين أو البرنامجين المزود بهما كل إنسان . إن كلاً منا يولد وهو مزوّد بنزعتين أو برنامجين متعارضين من أنظمة المعلومات وهما: نزعة المحافظة المستمدة من غرائز البقاء وتوكيد الذات والسيطرة ، وتوفير الطاقة ، ونزعة النمو المستمدة من غرائز الدهشة وحب الاستطلاع والاكتشاف والاستمتاع بالجديد والمخاطرة التي تؤدي إلى الإبداع .

إن الإنسان بحاجة إلى البرنامجين لكن المفارقة أنه بينما يتطلب البرنامج الأول قليلاً من التشجيع والدعم الخارجيين ليعمل ، يذوي البرنامج الثاني إذا لم يُشجع ويدعم ويستثمر .

في ضوء ذلك نقول : إنه إذا كانت فرصة الدهشة وحب الاستطلاع والإبداع والمغامرة نادرة في المدرسة والكلية والجامعة والمجتمع ، والعوائق المقامة على طريقها كثيرة ، فإن الدافعية اللازمة لتشغيل البرنامج الثاني تتلاشى وتنطفئ .

يقول إليوت. و. إيزنر – أستاذ التربية والفن في جامعة ستانفورد في كاليفورنيا (Phi Delta Kappa. , January 2001) وكما ذكرنا في الفصل الثالث : " دعونا نفترض أننا علّقنا تقديم الامتحانات المقننة (العامة) لمدة خمس سنوات، فما الذي نركّز عليه في المدرسة لنقول إنها جيدة ؟ إذا لم تكن العلامات العالية في الامتحان هدفنا، فما الشيء الذي نهتم به في المدرسة ونركز عليه ؟ وما نوع المشكلات والأنشطة التي ينشغل التلاميذ فيها؟ وما نوع التفكير الذي تستدعيه هذه الأنشطة ؟ هل تشجع التلاميذ على حب الاستطلاع وطرح الأسئلة حول ما درسوه ؟ ربما نجد أنه يجب علينا ان لا نهتم بإجاباتهم عليها أكثر من اهتمامنا بطرحهم للأسئلة حولها . إن أهم إنجاز عقلي لا يكون بحل المشكلات فقط ، بل في طرح الأسئلة أيضاً وأولاً .

إن القدرة على طرح الأسئلة المعبّرة ليست نتيجة تلقائية للنضج . هل تعرفون المشكلة الكبرى التي يواجهها طلبة الدكتوراه في جامعة ستانفورد ؟ إنها ليست الحصول على علامات جيدة في المساقات فكلهم يحصلون عليها . إن أكبر عقبة يواجهونها تتمثل في تحديد (أو صياغة) مشكلة رسالة الدكتوراه . ولكننا نستطيع مساعدتهم في ذلك قبل وصولهم إلى مرحلة الدكتوراه . والمدرسة الجيدة هي التي توفر لتلاميذها هذا النوع من التفكير المنتج للأسئلة " .

وإلى مثل ذلك ذهبت المفكرة الأيكولوجية العالمية المعروفة الأستاذة

هَزِلْ هندرسون حين قالت : "إن صياغة المشكلة تنطوي على حلّها ، وإن صياغتها هو – مفهومياً – أصعب جزء في عملية الإبداع ، حتى وإن بدت الصياغة وكأنها ليست بحاجة إلى جهد يذكر ".

في أنظمتنا التعليمية تتم التضحية بالفنون والأنشطة اللامنهجية المؤاتية للإبداع بحجة التركيز على الأساسيات أو لقلة المخصصات ولذا يجد الطلبة الموضوعات الأكاديمية بليدة أو مملة ، والفرصة لاستخدام عقولهم بطرق مبدعة معدومة ، فلا يُعدّون لمواجهة المستقبل بحماس وثقة . إن نظامي التعليم والتوظيف يعلمانهم أن العلامات في الثانوية العامة والدرجات الجامعية ومركز وظيفي واجتماعي مريح هما السعادة .

ما الإبداع (والابتكار)

الجواب التقليدي على السؤال أن الإبداع نوع من النشاط العقلي ، أو بصيرة تحدث داخل عقول فئة خاصة من الناس ، ولكن هذا الجواب أو التعريف مضلّل لأنه لا يوجد حسب هذا الجواب أو التعريف مرجعية لمعرفة فيما إذا كان الفكر جديداً أو لا ، مع أنه لا طريقة لمعرفة قيمته الثقافية إلا إذا اجتاز بنجاح التقييم الاجتماعي له .

إن الإبداع لا يقع داخل عقول الناس فقط ، بل نتيجة تفاعل ما في عقولهم من أفكار مع الإطار الثقافي الاجتماعي . إن الإبداع فعل منتظم لا ظاهرة فردية : وإذا ادّعى كل واحد أنه مبدع فإن الإبداع يصبح عندئذ ظاهرة ذاتية أو فردية أن كلّ ما هو مطلوب لذلك مجرد توكيد داخلي به .

أصبح واضحاً الآن أن الإبداع الذي نحن بصدده هو : أي فعل أو أداء أو فكرة أو نتاج .. يغيّر في الموضوع القائم أو يَخْرُج منه بموضوع جديد . وأن المبدع هو الشخص الذي تغير أفعاله أو أداؤه أو أفكاره .. موضوعاً ما أو ينشئ موضوعاً جديداً من رحمه (مثل غاليليو في الفيزياء التجريبية ، وفرويد في التحليل النفسي) وبشرط أن يعترف بإنجازه ويقره – صراحة أو ضمناً –

المجتمع ذو العلاقة من العلماء أو الخبراء أو المحلّفين أو المحكّمين .

هل المبدع موهوب أم عبقري ؟

يجيب أستاذ علم النفس ورئيس دائرته في جامعة شيكاغو سابقاً - الذي يدرّس موضوع الإبداع والمبدعين منذ أكثر من ثلاثين عاماً - مهالي سيزكستز نتميهاليا (Mihaly Czikszentmihalyi, Creativity , 1998) على هذا السؤال بقوله : تختلف الموهبة (Talent) عن الإبداع في تركيزها على القدرة الفطرية للقيام بشيء ما جيداً . إن مايكل جوردن - مثلاً - موهوب في لعبة كرة السلّة ولكنة ليس مبدعاً بالضرورة . وإن بعض الأفراد موهوبون في الحساب أو في الموسيقى . لكن الأكثرية الساحقة من المبدعين حققوا إنجازات استثنائية دون مواهب واضحة . الموهبة مصطلح نسبي ويمكن الادعاء أن المبدع - مقارناً بالإنسان العادي - موهوب .

أما العبقري (Genious) فشخص موهوب من جهة ومبدع من جهة أخرى ، إلا أنه يمكن لشخص ما أن يحدث تغييراً أو يضيف جديداً إلى ثقافة ما وبصورة أصلية دون أن يكون عبقرياً . فقد يأتي الإبداع بالصدفة ، أو نتيجة المثابرة والاجتهاد ، أو لأنه جاء في المكان المناسب والوقت المناسب .

يقول مارك توين : " إن الصدفة هي أعظم المخترعين " ، ويقول المخترع الأمريكي الشهير توماس إديسون : يتكون الإبداع من واحد في المائة من العبقرية وتسعة وتسعين في المائة من العرق والجهد . وغالباً ما يصف الإعلام المبدعين بالعباقرة ، ولكن المبدعين - إجمالاً - لا يرحبون بهذا الوصف .

إذا كان الأمر كذلك فهل لمدارس الريادة والتميّز والموهوبين (والعباقرة) أيّ فائدة ؟ وهل يجوز أن نوفر لها الامتيازات المكلفة على حساب بقية الطلبة ؟ إن في وجودها ورعايتها وامتيازاتها انتهاكاً صارخاً لمبادئ حقوق الانسان ولذلك فهي - مثلاً - محرّمة في السويد .

من هو المبدع ؟

يضيف الأستاذ المذكور فيقول : وبما أن مصطلح الإبداع فضفاض فإنه يتسبب في إشاعة الفوضى وسوء الفهم ، ولإزالتهما يفرّق بين ثلاث ظواهر أو أشكال من الإبداع وهي :

1. ظاهرة الأشخاص الذين يعبرون عن أفكار مثيرة وغير عادية ، فيبدون بارعين (Brilliants) . ويمكن تسمية هؤلاء الأشخاص بالأذكياء الخارقين أو بالبارعين وإن كانوا لا يتركون وراءَهم منجزات تدل عليهم .

2. ظاهرة الأشخاص الذين يرون العالم بصورة جديدة وطرق أصيلة . إنهم أناس ذوو ملاحظات جديدة أو أحكام بصيرية راقية .. لا يعرفها أحد غيرهم ، ويسميهم بالمبدعين شخصياً (Personally Creative) . إن ابداعهم ذاتي وإن كانوا لا يتركون منجزات تدل عليهم سوى ذكريات أصدقائهم أو معارفهم .

3. ظاهرة المبدعين وهم الأشخاص الذين يغيّرون جانباً من جوانب الثقافة . وهم المبدعون الحقيقيون (Creative) لأن منجزاتهم عامة .

ويحذّر الباحث المذكور من اعتبار الشكل الثالث مجرد ظاهرة أو شكل أكثر تطوراً من الظاهرتين أو الشكلين الأوليين ، لأن بعض المبدعين لا يُظهر أية أصالة أو براعة في سلوكه سوى ما ترك وراءه من إنجازات . وقد يكون للمبدع إسهامات خلاّقة في موضوع ما دون أن يكون - هو شخصياً - بارعاً أو مبدعاً شخصياً . ويضيف : ومع أن أشكال الإبداع الثلاثة تغني الحياة وتجعلها أكثر إثارة وإشباعاً ، إلا أن الشكل الثالث هو المهم وهو المطلوب .

نموذج النظم (Systems Model) والإبداع

ليكون الإبداع إبداعاً بالمعنى أو الشكل الثالث للإبداع لا بد من توافر عوامل أو شروط معينة وهي:

1. يجب أن تكون الفكرة الجديدة أو الأداء الجديد أو الاختراع أو الاكتشاف الجديد .. قابلاً للفهم.
2. وأن ينال اعتراف الحقل ذي العلاقة أو المحلّفين أو المحكّمين في الموضوع به .
3. وأن يتم ضمه إلى الموضع الذي يخصه .

إن أول سؤال يطرح عن إبداع ما هو : أين هو وليس ما هو ، لأن الإبداع بالمعنى الثالث يتجلى في العلاقات أو التداخلات المتبادلة لنظام يتكون من ثلاثة عناصر أو أجزاء وهي :

1. **موضوع Domain** وهو مجموعة القواعد والإجراءات الرمزية لموضوع معين من العلوم والآداب والفنون وفروعها .. وهي جزء من الثقافة أو الشبكة الثقافية الاجتماعية المشتركة في مجتمع معين (أو بين الإنسانية كلها) في بيئة (ثقافية اجتماعية) تحفز علىالإبداع وتلهُم به . يقول إدوارد بونو : " إنَّ الثقافة المبدعة هي الثقافة التي تفهم طبيعة الإبداع ". فأين أنظمتنا التعليمية من ذلك ؟ لأن الإبداع – في رأيه – رفاهية بمعنى أنه لا يُجبر أحد عليه .

2. **حقل Field** أو ميدان أو محلفون أو حكماء يحرسون بوابة الموضوع ، فبدونهم يكون الإبداع كصوت الشجرة التي تسقط في الغابة فلا يسمعه أحد . وكذلك الأفكار المبدعة والأعمال الإبداعية إن لم يوجد جمهور أو جماعة خبيرة مستقلة تعترف بها ، وتنفذها وتسجلها وتضمها إلى الموضوع المعني . بغياب جماعة كفؤة وموضوعية لا توجد طريقة موثوقة للفصل في الادعاءات الإبداعية لهذا الشخص أو ذاك .

ففي موضوع الفنون – مثلاً – يتكون الميدان من معلمي ومعلمات

الفن ، وأمناء المتاحف ، وجامعي التحف ، والنقاد ، ومديري المؤسسات ، والوكالات الحكومية ذات العلاقة . إنه الحقل الذي يختار الأعمال الفنية الجديرة التي تستحق الاعتراف والحفظ والتذكر .

3. **المبدع** فالإبداع يحدث عندما يأتي شخص ما يستخدم رموز موضوع معين و إجراءاته كالفيزياء، أو الرياضيات ، أو الموسيقى .. بفكرة جديدة أو أداء جديد ، أو عمل جديد ، أو يرى نمطاً جديداً (في الإدارة مثلاً) .. ويتم قبول إبداعه من الحقل ذي العلاقة ، ويدمج في الموضوع ذي الصلة ، وبحيث يجده الجيل التالي جزءاً لا يتجزأ منه .

إن الإبداع (بالمعنى الثالث) ثمرة التفاعل المشترك بين شخص ، وموضوع ، وميدان . وإن وجود صفة الإبداع وحدها عند شخص معين لا تكفي لوصفه بالمبدع . ليطفو على السطح يجب أن يعترف ميدانه به ، ويضفي الشرعية الإبداعية عليه .

إن معنى ذلك إن الإبداع لا يكون إلا في موضوع قائم (Domain) فلا نستطيع أن نقول أن شخصاً ما مبدع في الحكمة لأن الحكمة – على أهميتها – غير منظمة في موضوع له قواعد وإجراءات ، وليس لها ميدان أو محلفون أو حكماء يعترفون بالحكمة الجديدة ويضفون الشرعية الإبداعية عليها ويضيفونها إلى الموضوع .

نحن إذن أمام معضلة إن الإبداع جلي أو واضح في موضوعات عادية أو تافهة – نسبياً – لأنها سهلة القياس – غالباً – ولكن الإبداع غير جلي أو واضح ليتم التعرّف عليه في غيرها ، فلا اتفاق على إبداع في تصرف عاطفي، أو بصيرة معينة . والخلاصة أنه لا يمكن فصل الإبداع عن الاعتراف به .

وأحب في هذا المقام أن أفرّق بين الإبداع (Creativity) والابتكار (Innovation) فأقول : أن الأول يكون في الآداب والفنون والعلوم وما في حكمها . أما الثاني فيكون في البزنس أو التكنولوجيا والأساليب والعمليات (الإدارة) وما في حكمها .

العلاقة بين الانتباه والإبداع

ذكرنا فيما سبق أن الإبداع هو العملية التي يتغير بها موضوع رمزي (Symbolic Domain) في ثقافة ما . وبما أن التغيرات الإبداعية لا تحدث فجأة كما في التطور البيولوجي ، فإنه يجب علينا معرفة الثمن الذي يجب علينا دفعه للإبداع ليحدث :

1. يجب تعليم وحدات المعلومات Mcmes ذات العلاقة وتعلّمها . لا يمكن لأحد - مهما كانت موهبته عظيمة - الإبداع في موضوع ما لم يكن قد تعلّمه . ولن يسهم في تطوير الرياضيات - مثلاً - قبل معرفة قواعدها وإجراءاتها . وحتى إذا عرفها فإن إبداعه لن يبرز بدون اعتراف الميدان ذي العلاقة به .

2. وليتمّ التعلّم ويأخذ مداه يجب الانتباه للمعلومات والمعارف اللازم تعلّمها . وبما أن الانتباه مورد محدود وينضب بسرعة ، والمعلومات والمعارف كثيرة ، فإن المرء لا يستطيع تعلّم الفيزياء والموسيقى جيّداً في الوقت نفسه ، أو بينما يقوم بأعمال أخرى كثيرة تستنزف انتباهه . وبما أن جزءاً كبيراً مما لدينا من الانتباه (المحدود) يصرف على أعمال كثيرة لازمة للبقاء ، فإنه لا يتوافر إلا القليل منه لتعلّم موضوع رمزي معين ، فلا يتوافر منه شيء كافٍ للإبداع إذا استحوذت حاجات البقاء أو الأنانية على الانتباه كلّه . ومع أن كثيراً من مشتتات الانتباه عن الإبداع خارجية ، إلاّ أن المشتتات - في أحيان كثيرة - تكون داخلية ، فعند شخص (أو شعب أو أمة) معني بحماية نفسه، فإن كل انتباهه ينصّب على ذلك . وأسباب هذه الدفاعية مفهومة ، فقد تبين أن الأطفال الذين تعرضوا للاعتداء أو للمجاعة ، أو للتمييز ، أقل حباً للاستطلاع واهتماماً بالجديد من غيرهم لأنهم بحاجة لكلّ الطاقة النفسية التي يملكون للبقاء . وفي الحالة المتطرفة منها يجعل الإحساس الشديد بإمكان السقوط (بيد الأعداء) المرء يصاب باضطراب عصبي يعرف بالبرانويا ، حين يُفسَّر كل شيء يحدث كمؤامرة ضده . وتشكل نزعة البرانويا هذه عقبة على

طريق التطور الحر للطاقة العقلية للفرد والمجتمع .

إن النتيجة المنطقية المترتبة على ذلك لتحقيق الإبداع في موضوع تتجلّى في توفير مزيد من الانتباه للموضوع عند المرء ليبدع فيه . ولتوضيح ذلك افترض أن لدينا ثلاثة أشخاص : واحد يتعلم الموسيقى فقط ، والثاني الفيزياء فقط ، والثالث يتعلم الموضوعين ، فإنه بينما يستطيع كل من الأول والثاني تركيز انتباهه على تخصصه مما يجعله أعمق فيه ، فإن على الثالث تجزئة انتباهه (المحدود) أو توزيعه بينهما .

لا يعني ذلك أن التخصص أفضل دائماً ، لأنه قد يؤدي إلى شرذمة الموضوع بالتخصص (الدقيق). لكن الانفجار المعلوماتي المتواصل اليوم يجعل الانتباه المتوافر للإبداع غير المبدع أقل من السابق ، مما يجعل التخصص الدقيق (Sub - Domain) أمراً حتمياً واتجاهاً لا يمكن عكسه لإجادة العلم والمعرفة في الموضوع .

3. الحاجة لاختراق حدود موضوعات أخرى لفهم الموضع الأصلي والإبداع فيه ، فالتخصص في الفيزياء مهما كان دقيقاً قد يتطلب معرفة بعض فروع الرياضيات ، أو الكيمياء ، لاستكمال الفهم .

لقد بيّن التاريخ أن الازدهار الثقافي ينشأ إذا توافر الوقت اللازم للتعلّم والتجريب وتجاوز الضروري اللازم للبقاء لتوافر الثروة في أثينا في القرن الخامس قبل الميلاد ، في المشرق العربي والمغرب والأندلس في القرن العاشر الميلادي . وفي فلورنسا في القرن الخامس عشر . وفي باريس في القرن التاسع عشر . وفي أكثر من بقعة في القرن العشرين . ان مراكز الإبداع تقع على تقاطع ثقافات مختلفة تمتزج فيه المعتقدات وأساليب الحياة والمعرفة على نحو يسمح للأفراد برؤية ترابطات جديدة من الأفكار ، بحرية وراحة عظيمتين، مما لا يحدث مثله في الثقافات الموحدة أو المتماثلة أو الصارمة أو المنعزلة (خشية الغزو الثقافي) أي حيث يلزم استثمار كثير من الوقت في الانتباه لرؤية طرق جديدة في التفكير .

وبكلمات أخرى فإن الإبداع أكثر في الثقافات التي تتطلب الأفكار الجديدة فيها جهداً أقل لإدراكها وتداولها . وكما يقول ميهالي سيزكستز نتيهاليا فإن تغيير ظروف البيئة لتحفيز الإبداع أسهل من محاولة إكراه الناس على التفكير بصورة مبدعة .

خصائص الثقافات المؤاتية للتقدم والإبداع

في كتابه : الحلم الأمريكي (The Pan - American Dream , 1997) يستخلص المؤلف الأستاذ لورنس. ي . هاريسون (أكاديمية جامعة هارفارد للدراسات الدولية والمناطقية) من دراسات وأبحاث وانطباعات وملاحظات قام بها أو حصل عليها طيلة عمله الدولي ، عشر قيم واتجاهات ومنظومات عقلية تميز الثقافات التقدمية من الثقافات الجامدة وهي :

1. **الوقت** : تركز الثقافات التقدمية على المستقبل . أما الثقافات الجامدة فتركز على الحاضر أو الماضي ، فينطوي التوجه المستقبلي على نظرة عالمية تقدمية وعلى تأثير المرء في مصيره .

2. **العمل** : مركزي أو ضروي للحياة الجيدة في الثقافات التقدمية ، ولكنه عبء في الثقافات الجامدة . والعمل ينظم الحياة اليومية في الثقافات المتقدمة ، ولا يُكافأ الكدّ والاجتهاد والإبداع والإنجاز فيها مالياً فقط ، بل برضى المرء عن نفسه واحترامه لها .

3. **الاقتصاد في الإنفاق** : (والأمن المالي) أمُّ الاستثمار في الثقافات التقدمية ، وتهديد الوضع القائم في الثقافة الجامدة مع نظرة صفرية (جماعها صفر) للعالم .

4 . **التعليم** : هو مفتاح التقدم في الثقافات التقدمية ، وذو أهمية هامشية – ما عد عند النخبة – في الثقافات الجامدة . ولكن السؤال : أيّ تعليم ؟

5. **الكفاءة** أساسية للتقدم في الثقافات التقدمية ، والروابط والعائلة

(والعشائرية) هي المهمة في الثقافات الجامدة .

6. **الثقة** في المجتمع والتماهي معه يمتدان إلى ما وراء العائلة (والعشيرة) إلى المجتمع الأكبر . والعائلة (أو العشيرة) في الثقافات الجامدة هي التي تعين أو تبين حدود المجتمع . ومن ثم فهو أكثر قابلية للفساد والمحاباة والتهرب من دفع الضرائب ، والأقل – إجمالاً – انغماساً في فعل الخير .

7 . **المبدأ الأخلاقي** في الثقافات التقدمية أكثر صرامة .

8. **العدل والتعامل بإنصاف** : توقعات لا شخصية شاملة في الثقافات التقدمية ، ولكن العدل والإنصاف .. في الثقافات الجامدة أمور شخصية ، أي دالة من تعرف أو مقدار ما تدفع .

9. **السلطة** : تنزع إلى التشتت أو التوزيع – وأفقياً – في الثقافات التقدمية ، ونحو التركيز أو المركزية – وعمودياً – في الثقافات الجامدة .

10 . **العلْمانية** : تأثير المؤسسة الدينية على الحياة المدنية ضئيل في الثقافات التقدمية ، ولكنه كبير جداً (محرِز) في الثقافات الجامدة . والخروج على الإجماع ، والمعارضة والمخالفة تُشجع في الأولى ، ويعمل بعكسها في الثانية .

خصائص المبدعين

يعتبر بعض الناس المبدعين أناساً شاذين أو متعجرفين أو أنانيين أو قساة لا يرحمون ... لكن هذه الوصمات ليست من صفاتهم ، بل صفات تنسب إليهم بناء على ادراكات الناس لهم ، الذين يعتقدون عندما يقابلون واحداً منهم – مركزاً كل عقله أو انتباهه على موضوع ما – أنه فعلاً كذلك مع أنه قد يكون من الداخل إنساناً لطيفاً وعطوفاً .

لقد توصل الباحث المشار إليه سابقاً – بعد دراسة وبحوث في عملية الإبداع وآخرها دراسة لواحد وتسعين مبدعاً في الآداب والفنون والإعلام والموسيقى والفلسفة والنقد والشعر والنحت والعمران والكتابة والعلوم

والأعمال (Businesses) والسياسة والإحسان والاختراعات . للخصائص المشتركة للمبدعين ، نوجزها فيما يلي :

"1. امتلاك طاقة جسمية كبيرة وأن كانوا – عادة – هادئين ومستريحين.

2. اللعب والانضباط ، يقول جاك فوستر : الطفل فيك هو المبدع وليس الراشد . الراشد فيك يلبس حزاماً وأربطة وينظر في الاتجاهين قبل ان يقطع الشارع . أما الطفل فيك فيخرج حافي القدمين ليلعب فيه .

3. الشطارة مع السذاجة .

4. التنقل بين الخيال أو الخيال الجامح (الفنتازيا) والإحساس القوي بالحقيقة .

5 . التقلّب بين الانبساط والانطواء .

6. التواضع والكبرياء .

7. التحرر من النمطية الجنسوية فالمبدعات من النساء أكثر خشونة ذكورة) من بقية النساء ، والمبدعون من الرجال أكثر نعومة (أنوثة) من بقية الرجال .

8. التحرر والثورة والتبعية ، فالمبدع متحرر أو محطّم للمقدسات أو المعتقدات المقدسة والتقليدية والمحافظة .

9. التقاء الذاتية والموضوعية فيه بالنسبة لعمله .

10 . المعاناة والألم والمتعة . "

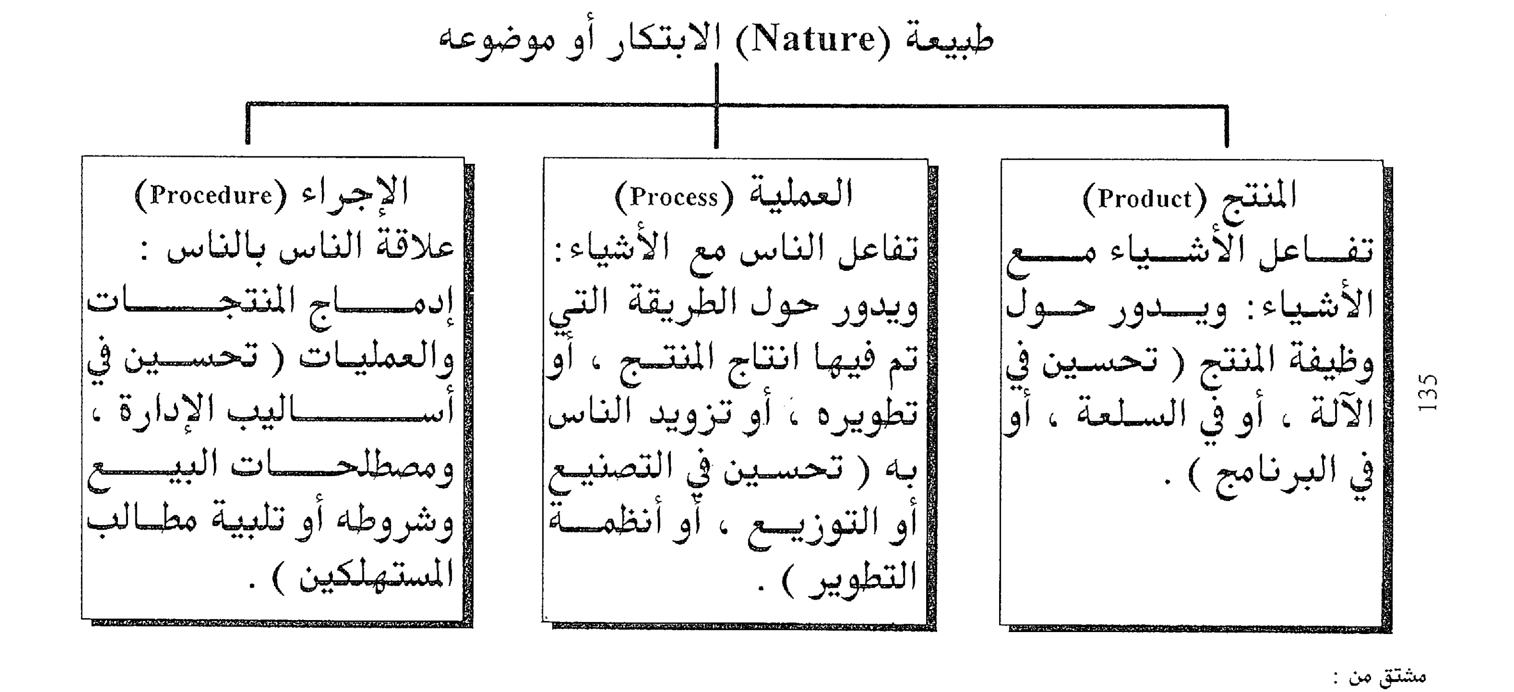
ويضيف : " ومع أن المبدعين يختلفون عن بعضهم بعضاً بطرق وأشكال عدة إلاّ أنهم يلتقون في هذه الخصائص " .

" إن الجامع المشترك الأعظم بينهم هو حبّهم لعملهم ليس من أجل اكتساب الشهرة أو المال لأن محركهم الأول هو فرصة القيام بالعمل الذي يحبون وبه يستمتعون " . وإلى مثل ذلك ذهب إدوار دي بونو حين قال : "إن الإبداع أكبر قيمةً كجهد منه كنتيجة ". ويضيف : " والإبداع موقف

أو اتجاه أكثر منه نيّة مبيّتة ، لأنه لا أحد مجبر عليه ".
أما **عناصر المتعة عند المبدعين** فهي نابعة من :

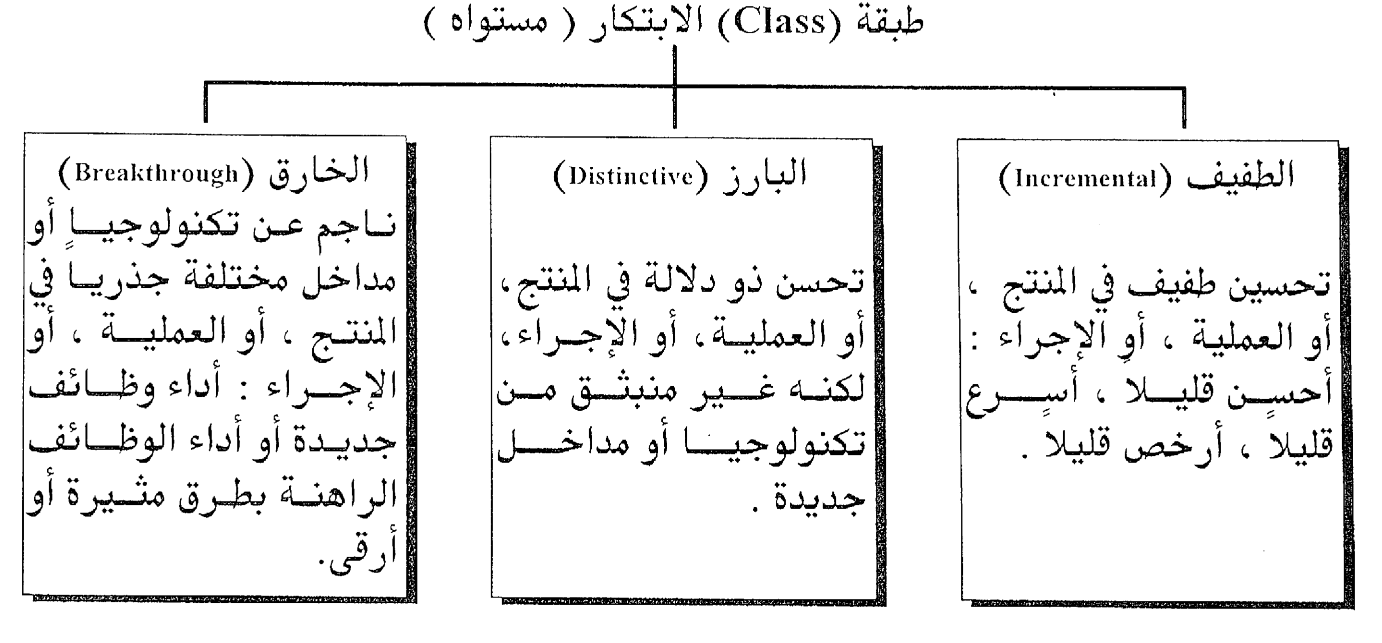
1. أهداف واضحة لكل خطوة على الطريق .
2. رجع فوري أو تغذية راجعة فورية بعد كل خطوة .
3. توازن بين التحديات والمهارات .
4. امتزاج العقل بالوعي .
5. إبعاد مشتتات الانتباه .
6. لا قلق أو خوف من الفشل .
7. تشوه الشعور بالوقت .
8. النشاط هادف تلقائياً .

الملاحظ أنه لا مكان للإبداع في الأنظمة التربوية العربية ، لأن الامتحانات العامة التي تجريها كل عام عاجزة عن استدراجه أو قياسه والمناخ المدرسي معادٍ له . (قدمت ووزعت في الأسبوع العلمي الاردني السابع بعنوان : العلوم والتكنولوجيا : أداه تحفيز للاستثمار وإدامته " المعقود في 11/1/ 2001 – 6/ 11/ 2000) .



مشتق من :

Donna C.L. Prestwood and Paul A. Schumann , Jr. , " The Innovation Age " . Futures Research Quarterly , Winter 1999, Volume 15, Npvember 4



تأتي الابتكارات الخارقة بعدد لا يحصى من الابتكارات البارزة ، وبدورها تأتي بطوفان من الابتكارات الطفيفة .

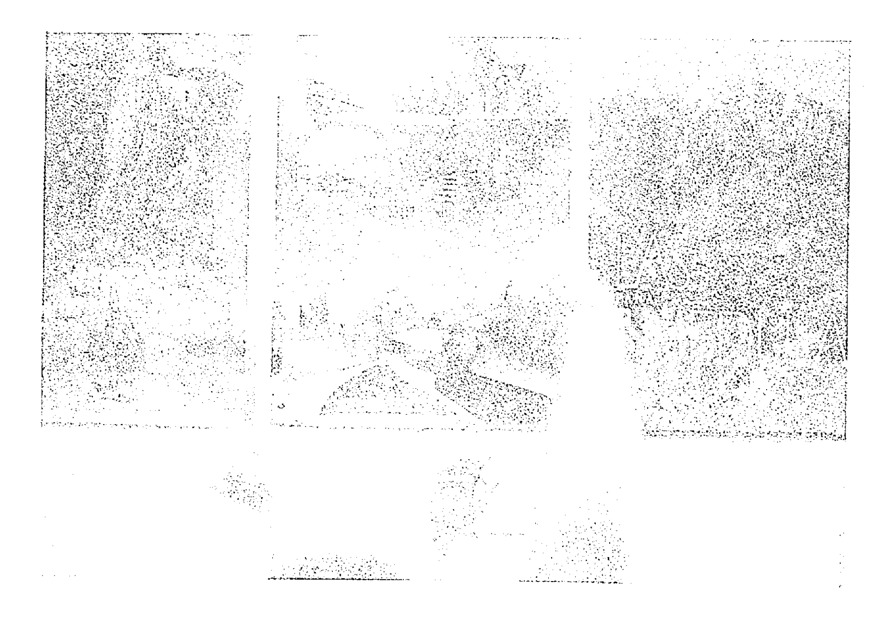
مشتق من :

Donna C.L. Prestwood and Paul A. Schumann , Jr. , " The Innovation Age " . Futures Research Quarterly , Winter 1999, Volume 15, Npvember 4

المصادر والمراجع

1. Alexander Haim, Creativity (Amherst : HRD press, 1998).
2. Donna C.L. Prestwood and Paul A. Schumann , Jr. " The Innovation Age " , Futures Research Quarterly , winter 1999 , Volume 15 , number 4 .
3. Edward de Bono , Letters to Thinkers (London : Harrap Ltd , 1987) .
4. Elliot W. Eisner . " What does it mean to say a school is doing good ? " Phi Delta Kappan , January 2001 , Volume 82, Number 5.
5. Howard Gardner , The Disciplined Mind (New York : Penguin Books , 2000).
6. Lawarence E. Harrison , " Promoting Progressive cultural Change " , in Culture Matters , edited by Lawrence E. Harrison and Sumuel P. Huntington (New Yrok : Basic Books, 2000).
7. Mihaly Csikszentmihalyi , Creativity (New York : Harper Perennial , 1996) .
وهو المصدر الرئيس لهذا الفصل .

الفهرست



مجـــرد نموذج لإعلان إحدى الشركات الأمريكية التي تتاجر بالمواد الامتحانية والامتحانات المدرسية : إعداداً ، أو إجراءً ، أو تصحيحاً لتدريب طلبة المدارس على أداء الامتحان المقنن لرفع معدلاتهم فيه .



نموذج آخر لإعلان شركة أخرى تتاجر بالمواد الامتحانية والامتحانات المدرسية ...

امتحان عامّ
أم استغفال للرأي العامّ ؟؟!

مؤلفات الأستاذ حسني عايش

الصادرة عن - المؤسسة العربية للدراسات والنشر -

- الديمقراطية هي الحل
- البقاء في عالم متغير
- سياحة في العقل العربي
- تطريس في مئة قول وقول
- خرج ولم يعد

